



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
- REGIONAL CATALÃO-
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – MESTRADO
PROFISSIONAL



Rogério Silva de Mesquita

A compreensão de estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA
sobre as questões raciais no Brasil

Catalão
2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS
DE TESES E
DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

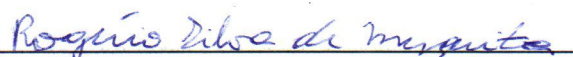
Nome completo do autor: Rogério Silva de Mesquita

Título do trabalho: A compreensão de estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA sobre as questões raciais no Brasil

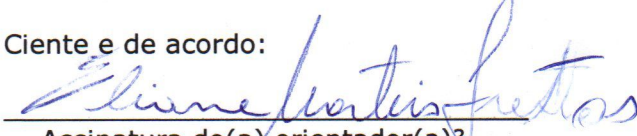
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 28 / 10 / 2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente
- Submissão de artigo em revista científica
- Publicação como capítulo de livro
- Publicação da dissertação/tese em livro

²A assinatura deve ser escaneada.

Rogério Silva de Mesquita

**A compreensão de estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA sobre
as questões raciais no Brasil**

Dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Prof^a. Dra. Eliane Martins de Freitas

Linha de Pesquisa: História, Sociedade e Práticas Educativas

CATALÃO-GO
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Mesquita, Rogério Silva de

A compreensão de estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA sobre as questões raciais no Brasil [manuscrito] / Rogério Silva de Mesquita. - 2017.

112 f.

Orientador: Prof. Dr. Eliane Martins de Freitas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Catalão, Programa de Pós-Graduação em História (profissional), Catalão, 2017.

à Ensino de História. 2. Cotas raciais. 3. Aula Oficina. I. Freitas, Eliane Martins de, orient. II. Título.

CDU 94

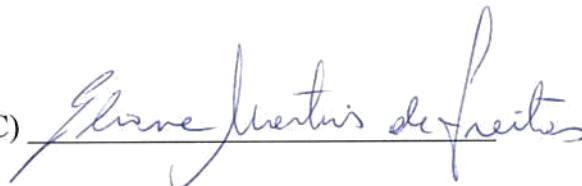
Ata de Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Mestrado

Defesa: nº 20

Aos onze dias do mês de julho de dois mil e dezessete realizou-se, no mini auditório Congadas, Bloco L, da Regional Catalão/UFG, a Defesa Pública do Trabalho de Conclusão de Mestrado intitulado *A compreensão de estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA sobre as questões raciais no Brasil*, de autoria do mestrando Rogério Silva de Mesquita. Na ocasião, compareceu a Banca Examinadora, designada pela Coordenadoria do Mestrado em História – nível Mestrado Profissional, e composta pelos docentes Profa. Dra. Eliane Martins de Freitas, professora da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC; Profa. Dra. Cristiane Maria Ribeiro, professora do Instituto Federal Goiano – IFGoiano/Urutaí; Profa. Dra. Lilian Marta Grisolio, professora da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC. A sessão teve início às quatorze horas, sendo presidida pelo Professora Eliane Martins de Freitas (orientadora) que abriu os trabalhos junto à Banca Examinadora. Em seguida, a Presidenta da sessão passou a palavra ao discente que teve vinte minutos para apresentar o trabalho. Após a apresentação, passou-se a palavra às componentes da banca que tiveram cada uma, trinta minutos para expor suas questões e observações sobre o trabalho apresentado, tendo o mestrando igual tempo para responder. Após o término da arguição, a Presidenta da sessão solicitou que o candidato e o público presente se retirassem do recinto para que a Banca Examinadora pudesse proceder sua avaliação. Após a conclusão dos trabalhos de avaliação, as arguidoras atribuíram o seguinte resultado: Aprovado. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora. Regional Catalão, UFG, aos onze dias do mês de julho de dois mil e dezessete.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Eliane Martins de Freitas (Orientadora/ UFG/RC)



Profa. Dra. Cristiane Maria Ribeiro (IFGoiano/Urutaí)



Profa. Dra. Lilian Marta Grisolio (UFG/RC)



AGRADECIMENTO

Primeiramente quero agradecer a **Deus** que iluminou minha vida em todos os momentos, dos desafios a placidez.

Agradeço minha mãe **EVA**, cujo carinho imensurável e suas orações, em vários momentos no meu quarto eu a via próxima a mim e percebia, mesmo em silêncio, suas expressões demonstravam incentivo e preocupação.

Um agradecimento especial ao Pai **Gerson** pela compreensão.

Ao meu irmão **Jefferson** o que dizer dele! Complicado, pois diversas vezes me incentivou continuar diante os momentos mais difíceis.

Agradeço também a minha namorada **Kelly** pelo incentivo e principalmente por sua amizade, compreensão, carinho e paciência durante o período do mestrado.

Quero agradecer aos professores do programa de mestrado em História da Regional Catalão e aos professores que participaram da qualificação da banca **Dr Cassio** e **Dr^a Lilliam**.

Quero agradecer a presença da **Dr^a Cristina** que gentilmente, aceitou participar da minha banca!

Por fim, e mais importante, tendo o papel principal nessa dissertação, minha orientadora **Dr^a Eliane**, Professora Eliane, ao qual devo muitíssimo meu aprendizado. Obrigado Professora
Eliane!

RESUMO

Este estudo tem como objetivo identificar e analisar a compreensão dos discentes da EJA sobre as questões da cota racial e o ensino de história. Para tanto, buscou um diálogo com a produção acadêmica que discute a questão da EJA no Brasil, bem como as contribuições advinda sobre a didática da história e o conceito de consciência histórica de Rüsen, em outro momento realizou uma leitura sobre como a historiografia brasileira trabalha com a história da escravidão no país até a Lei Aurea e com os movimentos negros do pós libertação. Neste trabalho foram envolvidos discentes do 4º período do CEJA-Catalão-Goiás, envolvendo 24 estudantes durante o ano de 2016. Como metodologia de trabalho utilizou a Unidade Temática Investigativa na perspectiva da Educação Histórica. Assim, foi utilizado um questionário com perguntas (fechadas e abertas) como também entrevistas e narrativas dos discentes em sala de aula. A partir das respostas obtidas foi elaborada a categorização dos conceitos prévios, logo após foram realizadas as aulas oficinas, trabalhando com várias procedimentos pedagógicos para auxiliar os discentes quanto a problemática do trabalho, no encerramento das aulas oficinas foi levado questionário para analisar o resultado das aulas oficinas e percebemos mudança na concepção dos discentes quanto as cotas raciais. Este trabalho tem importância em dois aspectos cruciais: primeira ele contribui para estudos na área da EJA, pois ainda são escassas as pesquisas sobre essa modalidade de ensino se comparada a outras fases do ensino; o segundo ponto ele enriquece o ensino aprendido na área da história e acaba contribuindo para os historiadores com uma nova metodologia e prática pedagógica nas aulas de história, além de tratar um tema atual e muito discutido na sociedade.

Palavras chave: Ensino de História, Cotas raciais, Aula oficina.

ABSTRACT

This study aims to identify and analyze the understanding of the students of the EJA on the issues of racial quota and the teaching of history. For this, a dialogue was sought with the academic production that discusses the EJA issue in Brazil, as well as the contributions of the didactics of history and the concept of historical consciousness of Rüsen, in another moment it was realized a reading on how the Brazilian historiography works with the history of the slavery in the country until the Law Aurea and with the black movements of the post liberation. In this study, students from the 4th CEJA-Catalão-Goiás period were involved, involving 24 students during the year 2016. As a working methodology it was used the Investigative Thematic Unit in the perspective of Historical Education. Thus, a questionnaire was used with questions (closed and open) as well as interviews and narratives of the students in the classroom. From the answers obtained was elaborated the categorization of the previous concepts, soon after were held workshops classes, working with various pedagogical procedures to help students about the problems of work, at the closing of the workshops classes was taken questionnaire to analyze the results of the workshops classes and we perceive change in the conception of the students as the racial quotas. This work has importance in two crucial aspects: first it contributes to studies in the EJA area, because still research on this modality of teaching is scarce compared to other phases of teaching; the second point it enriches teaching learning in the area of history and ends up contributing to the historians with a new methodology and pedagogical practice in the classes of history, besides treating a current theme and much discussed in society.

Keywords: History teaching, Racial quotas, Workshop class.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1.....	24
Tabela 2.....	73
Gráfico 1	69
Gráfico 2	79

SUMÁRIO

Introdução-----	07
1. Reflexões sobre a consciência histórica e o EJA – Educação de Jovens e Adultos -----	14
1.1 EJA – Educação de Jovens e Adultos -----	14
1.2 O Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Alzira de Souza Campos – CEJA/ Catalão GO-----	19
1.3 Universo pesquisado -----	22
1.4 Reflexões sobre consciência histórica -----	26
2. Reflexões sobre a história ensinada e relato da atividade pedagógica -----	35
2.1 A percepção dos alunos do CEJA sobre a história ensinada-----	35
2.2 Percursos da atividade -----	41
2.2.1 O conteúdo curricular de História e o material didático do CEJA -----	43
2.2.2 Definição de temática, preparação da investigação. -----	46
2.2.3 A escravidão no Brasil: pesquisas e debates-----	51
2.2.4 Aula oficina -----	56
3. A compreensão dos alunos e alunas do CEJA sobre as questões raciais -----	60
3.1 Panorâmico histórico dos Movimentos negros no Brasil e suas conquistas: Cotas: a favor ou contra? O que fazer? -----	60
3.2 Cotas: pesquisas preliminares -----	67
3.3 Cotas: após atividades pedagógicas -----	76
Considerações finais -----	80
Referências -----	84
Anexos -----	97

Introdução

Após 127 anos da Lei Áurea, que libertou homens e mulheres negros da escravização, a discriminação racial ainda é uma constante no Brasil. Sobrevivem no país uma série de preconceitos que informam o tratamento dos afrodescendentes como “raça inferior”, bem como a manutenção das desigualdades sociais e econômicas.

O presente trabalho nasceu desta constatação. A partir dela fomos instigados a pensar o porquê da existência e da permanência desses preconceitos, a despeito da veiculação de informação em contrário, seja pela mídia, pela formação escolar ou pelos movimentos de consciência negra. Para tanto, consideramos pertinente compreender as concepções que alunos e alunas do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Alzira de Souza Campos – CEJA/ Catalão GO, têm sobre as relações étnico-raciais e as questões relacionadas ao preconceito contra afrodescendentes.

Nosso interesse surgiu no ano de 2012, quando discutimos o *Apartheid* na África do Sul com os estudantes de 3º ano do ensino médio regular, nas aulas de História. Inicialmente, foi apresentado o filme “Invictus” (2009), que aborda a temática do racismo naquele país, ambientando-se no início do governo de Nelson Mandela. Em seguida, discutimos o filme dando destaque ao tema: *o preconceito étnico-racial*.

Após o estudo do filme, fizemos uma roda de discussão sobre o tema proposto, juntamente com o material didático utilizado nas aulas anteriores. Embora tenhamos chamado a atenção para questões de desigualdade social, racismo, esperança, estigma, as discussões foram as mais variadas possíveis. Na oportunidade, percebemos que muitos estudantes se identificaram com os personagens do filme, especialmente quanto à difícil vida do “negro”, devido à discriminação vivenciada em seu dia-a-dia. Além dessa experiência, é importante registrar que em diferentes ocasiões percebemos manifestações de preconceito em quase todas as turmas, observáveis através de sorrisos maliciosos e piadinhas.

No que diz respeito ao tratamento da escravização de negros africanos no Brasil, pareceu-nos que muitos discentes não compreendiam ou não aceitavam que aquelas populações e seus descendentes fazem parte da História do Brasil. Assim, estas experiências vivenciadas no ensino de História foram o ponto de partida para a construção da presente pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado Profissional em

Ensino de História, do Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão.

Dentre as inquietações que nos levaram à pesquisa, problematizamos os seguintes aspectos: como os estudantes percebem a herança histórica escravagista? O mito do Brasil como uma “democracia racial” permanece nos discursos e na consciência histórica dos alunos e alunas? Por quê? Como os estudantes pertencentes às populações negras vivenciam a sua pertença étnica, considerando-se que o preconceito racial em nosso país inclina-se para o “escamoteamento”? O racismo no Brasil manifesta-se de forma diferente nos diversos contextos regionais? Como estudantes negros e não negros percebem as transformações históricas, no que diz respeito à discriminação racial? Como tais manifestações têm contribuído para a construção da identidade dos estudantes negros e negras? Tais questões são problemáticas para os estudantes jovens e adultos? Elas podem oferecer-lhes um “sentido de orientação” para pensar a história?

De acordo com a historiografia¹ que discute a escravidão no Brasil, a chegada dos primeiros africanos no país se deu através de intenso tráfico humano, a partir do século XVI. As justificativas para o trabalho escravo foram diversas. Dentre estas, destacamos o discurso religioso emitido pela Igreja Católica de que os negros não “tinham alma”. Com a vitória da “ciência” no século XIX, a justificativa religiosa foi substituída pelas teorias científicas das raças, para as quais os negros pertenciam a uma “raça inferior”.

A despeito da ideia de que a escravidão no Brasil teria sido “mais amena”², os vários estudos sobre a escravidão demonstram que o regime se assentou sobre largas práticas de violência. Além das inúmeras mortes registradas nas embarcações que faziam a travessia entre o continente africano e o Brasil, os registros dão conta de terríveis castigos físicos, aos quais homens e mulheres escravizados eram submetidos, cotidianamente. Contudo, a historiografia também mostra que as populações negras não aceitaram passivamente a escravização: muitos negros e negras fugiam dos cativeiros para o interior do país, refazendo suas vidas nos Quilombos existentes³.

¹ Sobre o tema, ver, dentre outros: Gomes; Domingues (2011) e Queiroz (1998). Para um balanço historiográfico, considerando-se as transformações no tratamento da escravidão no Brasil entre 1970 e 1980, ver o artigo de Adolfo (2014).

² Leitura apresentada por Gilberto Freyre na obra clássica “Casa Grande e Senzala”. Ver: Freire (1933).

³ Dentre outros, consultar: SCHWARTZ (2001).

Em se tratando do período do pós-abolição, os estudos mostram que a condição das populações negras recém-libertadas foi pouco alterada⁴. Apesar da conquista da liberdade, os negros (as) permaneceram discriminados(as). E mesmo após a proclamação da República, em 1889, e a mudança da estrutura política, o novo governo não teve intenção de promover uma política de cidadania aos ex-escravos e aos seus descendentes. Agora, sob o respaldo da “ciência”, negros e negras marcados pelo estigma de “raça inferior”, entraram no mundo dos “cidadãos” como homens e mulheres de segunda e terceira categorias, aos quais foram destinados, até a atualidade, as funções subalternas do mercado de trabalho.

Nossa pesquisa, portanto, se justifica pela necessidade de problematizar a realidade política e social vivenciada pelas populações afro brasileiras, descendentes de milhões de seres humanos escravizados. Dessa forma, acreditamos que compreender as concepções históricas em torno das relações étnico-raciais presentes nas experiências dos alunos e alunas do CEJA, nos permite, igualmente, compreender o lugar do ensino de História na vida destes estudantes.

A partir da noção de “orientação da vida prática”, entendemos que o conhecimento histórico fortalece, de forma positiva, a identidade étnica dessas populações e, da mesma forma, a identidade dos estudantes do CEJA. Assim, nos apoiamos nos estudos de Jörn Rüsen (2001, 2007a e 2007b) para quem a “orientação da vida prática” abre possibilidades de concepção e fortalecimento histórico da identidade, uma vez que orienta intelectualmente o agir, por meio da experiência do passado.

De acordo com aquele pensador, a consciência histórica é um pré-requisito para a orientação em uma situação presente. Ela nos possibilita compreender e analisar a realidade, de modo que se possa intervir nela:

[...] o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. (RÜSEN, 2001, p. 57).

Dito de outra forma é necessário que homens e mulheres questionem e problematizem a natureza, o mundo e a realidade concreta na qual estão inseridos. Nesse sentido, “[...] a consciência histórica tem uma ‘função prática’ de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma

⁴ A esse respeito consultar o trabalho já citado de Gomes; Domingues (2011).

orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica”. (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 301).

Nesse aspecto, escolhemos trabalhar com os estudantes do CEJA e não com estudantes de outras modalidades da Educação Básica. Esses estudantes não tiveram acesso ao ensino regular pelos mais variados motivos, dentre eles a entrada prematura no mercado de trabalho, a distância da escola de suas residências, a gravidez precoce etc. Eles são majoritariamente trabalhadores e trabalhadoras, encontram-se numa ampla faixa etária, entre 18 (dezoito) e 60 (sessenta) anos e são oriundos de diversas regiões do Brasil. Logo, essa configuração do corpo discente nos possibilita o contato com uma gama diversa de experiências históricas.

O universo dos sujeitos desta pesquisa foi composto por duas turmas do ensino médio, referentes ao 4º período do CEJA, totalizando 24 (vinte e quatro) estudantes. Do ponto de vista metodológico, trabalhamos embasados na metodologia de ensino da estudiosa Isabel Barca, “Unidade Temática Investigativa” que orienta os historiadores, trabalharem o Ensino de História de forma compartilhada, valorizando o saber e as experiências de seus alunos, transformando suas realidades positivamente, tratando-os como agentes sociais e protagonistas na construção do conhecimento. Assim, partimos das seguintes etapas: primeiramente, seguindo as diretrizes e orientações do Currículo Referência de Educação do Estado de Goiás, planejamos as duas primeiras aulas, a partir do eixo temático Relações Políticas, Religiosas, Culturais no Mundo Contemporâneo. Foi necessária a utilização de duas aulas de quarenta minutos, todavia, ressaltamos que o aspecto primordial, sempre esteve nos discentes, já que devemos entendê-lo como sujeitos históricos que produzem cultura e cidadania, dessa forma norteamos a construção do ensino, planejando as aulas de acordo com Barca:

[...] se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. (BARCA, 2004, p. 132).

Por conseguinte, realizamos uma apuração dos conhecimentos prévios dos discentes, através de um questionário, com diversas perguntas, dentre as quais, destacamos: Qual o papel do negro na sociedade atual? Você conhece a Lei de Cotas Raciais? Para você qual é o lugar do negro na sociedade atual? Conforme, Barca (2004),

O docente deve realizar uma atividade orientadora que problematize e que desafie cognitivamente os discentes, para que possam indagar, questionar e analisar as questões em voga. Dessa forma, o questionário foi respondido de forma individual durante duas aulas de 40 minutos cada, na disciplina de história, realizaram-se, também, as entrevistas que seguiram o mesmo procedimento metodológico, porém após o horário normal de aulas, durante o planejamento do professor, perpassando um tempo de 60 minutos.

Logo após, a investigação prévia, deu-se a categorização das respostas dos discentes quanto ao questionário e a entrevista para compreendermos o aprendizado e as ideias históricas iniciais deles em relação à temática proposta. Baseando-se nas respostas, planejou-se as aulas-oficinas, possibilitando ao docente, mediar para os discentes os conteúdos que discutem sobre questões raciais, alicerçando as teorias dos conteúdos que seriam ministradas a partir da investigação prévia em estudos da historiografia.

Valendo-se da aplicabilidade dos conhecimentos prévios evidenciados pelos discentes da turma do 4º período da 3ª etapa do ensino médio, construímos as atividades, orientadas, conforme, a Unidade Temática Investigativa de Isabel Barca. Percebemos que os discentes em sua maioria têm um entendimento de cotas, como algo desnecessário, não associando as políticas públicas a uma dívida sócio econômico oriunda da escravidão, assim as primeiras oficinas e atividades que levamos para sala de aula, textos que abordam essas vivências, como por exemplo, a lei da proibição da capoeira do início do século XX e questões sobre o futebol que era praticado, principalmente, pela elite branca carioca, na qual os negros/as não tinham direito a essa prática desportiva. As oficinas tiveram duração de três semanas, com duas aulas semanais de 40 minutos.

Após a execução dessa etapa de análise e problematização das ideias iniciais foi realizado a intervenção pedagógica, que segundo Barca “Integrar as tarefas em situações diversificadas, não esquecendo a potencialidade dos alunos trabalharem em pares ou individualmente, oralmente e por escrito.” (BARCA, 2004, p. 135).

Algo importante, que destacamos, à respeito da construção das aulas-oficinas, está no emprego da fonte oral em sala de aula. Realizada em duas etapas, a primeira teve como objetivo buscar as compreensões prévias dos discentes e a segunda ocorreu após as aulas oficinas.

Com relação ao uso das fontes orais em sala de aula, trata-se de uma metodologia de pesquisa que surgiu em meados do século XX e que possui como objetivo realizar entrevistas com indivíduos que participaram ou testemunharam algum acontecimento do passado ou presente. Ao mesmo tempo, a realização das entrevistas também faz parte da produção do conhecimento histórico.

Segundo Khoury (2004), a metodologia da história oral tem por intenção resgatar a experiência do sujeito por meio de sua própria narrativa. O processo coloca-o como protagonista da história, da qual antes fora excluído, tirando-o do anonimato. Através da sua própria narrativa, o sujeito revela sua vida, sua experiência e a sua visão da história. Desta forma, a história oral tem contribuído com a produção de uma “história vista de baixo” ou, como propomos neste trabalho, uma “história dos excluídos”, pois tem a “[...] perspectiva de construir um conhecimento histórico que incorpore toda a experiência humana e no qual todos se reconhecem como sujeitos sociais”. (KHOURY, 2004, p. 118).

Por outro lado, vários historiadores desconfiam da história oral. Os críticos desta metodologia argumentam que a memória individual não é confiável como fonte histórica, uma vez que fica “[...] distorcida pela deterioração física e pela nostalgia própria da idade avançada [...]”. (THOMSON, 1997, p. 51).

A estas críticas, os historiadores e historiadoras que fazem uso desta metodologia, contra-argumentam que a entrevista deve ser vista como um documento e, como tal, passar pelo crivo da crítica documental. Concordamos com este posicionamento posto acreditarmos que o historiador/historiadora pode e deve lidar com os elementos que influenciam as memórias do entrevistado. Embora existam, estes não representam um problema; ao contrário, podem ser um recurso a ser analisado, pois não podemos perceber o ser humano isoladamente. É necessário percebê-lo como um “todo” e, ainda, *parte* do todo. Conforme observa Portelli,

Como todas as atividades humanas, a memória é social e pode ser compartilhada (razão pela qual cada indivíduo tem algo a contribuir para a história “social”); mas do mesmo modo que *langue* se opõe a *parole*, ela só se materializa nas reminiscências e nos discursos individuais. Ela só se torna memória coletiva quando é abstraída e separada da individual. (PORTELLI, 1996, p. 127).

Embora as narrativas de lembranças sejam marcadas pela interpretação do sujeito, elas se dão na experiência social. Conforme salienta Khoury (2004, p.123), “[...]”

é neste sentido que tomamos as narrativas como práticas sociais; portanto, em movimento, na dinâmica social vivida. Tanto fatos quanto narrativas se constroem, nas e pelas redes de relações em que estão inseridos”.

Assim, adotamos a metodologia da história oral pelo fato de que ela nos permite acessar, diretamente, as narrativas dos estudantes do CEJA, possibilitando o contato com as suas perspectivas de mundo, problematizando aspectos locais e globais da construção de suas identidades.

Os resultados obtidos da pesquisa em sua totalidade estão apresentados nos capítulos seguinte. No primeiro capítulo, intitulado *Reflexões sobre a consciência histórica e o EJA – Educação de Jovens e Adultos* foi realizado uma breve apresentação do funcionamento da EJA no Brasil, qual os debates da atualidade sobre essa modalidade de ensino, sua estrutura curricular e o papel do ensino de história na base curricular da EJA. Logo após discutimos o funcionamento do CEJA buscando entender e compreender quem são os discentes que estudam neste referido local. Discutimos, também, o campo de investigação da pesquisa e elementos das reflexões sobre a consciência histórica proposto por Jörn Rüsen.

No segundo capítulo intitulado *Reflexões sobre a história ensinada e relato da atividade pedagógica*, concentramos nossa atenção no modo como os discentes compreendem o ensino de história. Finalizando este capítulo apresentamos o percurso das atividades e oficinas propostas pela estudiosa Barca (2004), intitulada de Unidade Temática Investigativa desenvolvida com os discentes do CEJA, durante o mês de maio de 2016 com discussões acerca da de como a história pensa a escravidão.

Por último, o terceiro capítulo *A compreensão dos estudantes do CEJA sobre as questões raciais* contempla a análise e avaliação relativa a implantação das cotas raciais formuladas pelos discentes do CEJA por meio dos questionários e entrevistas, que foram realizadas para a obtenção do conhecimento prévio dos alunos após as oficinas. Assim tivemos como objetivo compreender as ideias prévias dos discentes antes das aulas oficinas e após as oficinas.

Portanto, o capítulo terceiro foi dividido em três itens. O primeiro trabalhamos a questão do movimento negro no Brasil até a conquista das cotas raciais, no segundo aborda a não aceitação das cotas raciais pelos discentes, já o terceiro sub capítulo trata a percepção de aceitação das cotas raciais como legítima para resgatar a dívida que o Brasil deve a população afrodescendente, após discussões e análises dos recursos pedagógicos empregados em sala de aula.

1. Reflexões sobre a consciência histórica, a História ensinada e o EJA – Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos- EJA no Brasil desde seu início teve o compromisso de alfabetização com a educação popular, ao recuperar os sujeitos que não tiveram acesso ao ensino regular. Assim este texto tem como objetivo esclarecer a legalidade, atribuições e propósitos do ensino da EJA segundo a LDB, Conselhos e Diretrizes Educacionais, haja vista, a especificidade de seu público. Ademais, desenvolvemos um panorama geral da do colégio CEJA na cidade de Catalão, responsável pelo funcionamento da EJA, sua fundação, funcionamento, estrutura, além, de levantamentos sobre o público atendido no colégio, as origens, etnias, faixa etárias, culturas, etc. Outro aspecto pleiteado nesse capítulo foi às discussões sobre a teoria de Jörn Rüsen. O autor discute acerca da necessidade da consciência histórica no processo de aprendizagem dos discentes, ocorridas no seu dia-a-dia, cujo enfoque dos argumentos do autor, tratado nesse capítulo enseja a relação de interpretação do passado, orientando os sujeitos na ânsia de compreender o presente para a busca de prever mudanças no futuro.

1.1 Educação de Jovens e Adultos– EJA

A EJA (Educação de Jovens e Adultos) é uma modalidade da educação básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, que visa oferecer oportunidade de estudos às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade no ensino básico na idade e série previstas pelo MEC (Ministério da Educação).

A EJA nasceu historicamente no Brasil, do compromisso de alfabetização com a educação popular, na qual, destinava alcançar um grande contingente populacional com a possibilidade de mudança de vida. Foi nas décadas de 1960 e 1970 por meio da proposta e o ensino de Paulo Freire que despertou na população uma forma de emancipação, reivindicando uma melhora de condição de vida contra a carestia.

A partir da redemocratização e abertura política no Brasil, nos anos 1980, o processo educacional quanto a alfabetização passa a ser incorporada nas diversas matrizes da área educacional, neste sentido, a EJA “[...] surgiu como uma alternativa à

escola tradicional, escola esta que havia expulsado aqueles que haviam “perdido” a época regular de fazerem seus estudos[...].” (FREITAS, 2007, p. 56).

A EJA está amparada na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) como modalidade de ensino para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos no ensino fundamental e médio em relação à idade delimitada pela LDB, como percebe-se na seção V do cap. 37 da LDB LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Baseado na Constituição Federal de 1988, especificamente descrito no artigo 208 o direito universal e de todos à educação, inclusive aos que não tiveram acesso a idade própria. Ademais, segundo Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000) a EJA devem ser observada e estruturada nos componentes curriculares que considerem identidade própria a modalidade referente aos jovens e adultos atendidos na EJA.

Conforme o Parecer 11/2000 do CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) a EJA é composta por três funções:

- 1- Função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.
- 2- A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados.
- 3- A função qualificadora, mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.⁵

Então, mesmo que os componentes curriculares sejam os mesmo utilizados para o ensino fundamental e médio regular, descritos nos artigos 26, 27, 28, 35 e 36 da LDB, a EJA têm função distinta e específica que são primordiais para equidade e regularização das distorções idade/série produzidos por fatores externos ao ambiente escolar. Por mais esforços nas criações de políticas públicas, no esforço de corrigir a distorção idade/série há ainda um grande caminho a percorrer.

⁵ http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/legislacao_vigente_EJA.pdf

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000B, p. 5)

A Educação para alguns indivíduos foi interrompido ao longo da jornada educacional por diversos motivos particulares, para tanto a EJA exercerá uma função educacional de reparação destes alunos e alunos que não tiveram chance de concluir seus estudos, assim a educação na EJA pauta-se na colocação desses indivíduos de volta numa sociedade que exige cada dia mais a escolarização como requisito ao acesso a determinados empregos.

Assim a EJA no estado de Goiás é regulamentada pela Resolução CEE nº 206/05 do Conselho Estadual de Educação (que revogou a Resolução CEE nº 568/99) que instituiu a organização curricular da EJA:

* A primeira etapa é composta por 03 semestres letivos que correspondem ao período do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

1º Etapa do Ensino Fundamental

EJA	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre
Seriado - Ens. Regular	1º Ano e 2º Ano	3º Ano e 4º Ano	5º Ano

* A segunda etapa do ensino fundamental da EJA, realizada em três anos, corresponde ao período do 6º ao 9º ano do ensino fundamental regular,

2º Etapa do Ensino Fundamental

EJA	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre
Seriado - Ens. Regular	6º Ano	7º Ano	8º Ano		9º Ano	

* A terceira etapa é realizada em dois anos de 4 semestres que correspondem a abrangem do 1º ao 3º ano do ensino médio.

3º Etapa do Ensino Médio

EJA	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre
Seriado - Ens.	1º Ano	2º Ano	3º Ano	
Regular				

É importante salientar que outro ponto distinto do ensino regular é que na EJA podemos constatar a divisão feita por etapas e não por séries/ano. O primeiro semestre da primeira etapa corresponde ao 1ª série/ano do ensino fundamental regular e assim sucessivamente. Cada etapa é constituída por um semestre de 100 dias letivos. A necessidade de enxugar os dias letivos, tornando-o distinto do ensino regular, está intrinsecamente ligado às funções da EJA descritas anteriormente e pelos aspectos sociais apresentados pelo seu público.

No artigo 37 da LDB nº. 9.394/96 os requisitos para ingresso na EJA é ter 15 anos completo de idade para o ensino da segunda etapa (6º ao 9º ano do ensino fundamental) e 18 anos para a terceira etapa (1º ao 3º ano do ensino médio). Se a LDB não determina, mas sugere a idade inicial dos cursos da EJA é porque baseia-se no início e término do ensino regular básico, cuja faixa está entre 6 (seis) e 14 (quatorze) anos, determinantes para o encerramento dessa fase escolar em acordo com as prerrogativas da escolaridade universal. Ainda convém lembrar que o conjunto do ordenamento jurídico não deixa margem à dúvida: na faixa da idade regular e obrigatória, não há alternativa, a criança e jovem devem estar na escola.

Atualmente passamos por um processo político conturbado no país, no qual, o atual governo está retirando várias conquistas dos movimentos sociais e a educação não seria diferente em relação à política vigente, haja vista que ela sempre foi manipulada pelos interesses dos governos em detrimento a população.

Em consequência disso existem várias preocupações quanto ao funcionamento da EJA dentre as quais farei um breve comentário sobre dois atuais desafios:

O primeiro desafio da EJA nos debates acadêmicos está voltado para a formação docente e sua qualificação, se ela supre suficientemente as necessidades dos alunos

nesta modalidade de ensino. O questionamento sobre a formação dos docentes e suas práticas pedagógicas vincula-se à preocupação se o ensino pode ser o mesmo desenvolvido e aplicado em sala de aula do ensino regular com as mesmas metodologias e avaliações.

Dado o exposto em conformidade com a UNESCO o ensino de jovens e adultos devem pautar-se pela seguinte orientação:

[...] [a] educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnica e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal e a educação não-formal e o aspecto da aprendizagem informal, incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (UNESCO, 1997, p. 42).

O inciso VII do artigo 4º da Lei nº 9394/96 ressalta uma preocupação com as características específicas dos alunos matriculados, pois os mesmos têm em si experiências vitais que em hipótese nenhuma podem ser ignoradas.

Machado (2000) nos alerta quanto a formação dos professores, que do seu ponto de vista é insuficiente para atender as necessidades da EJA, assim é necessário uma formação inicial específica consistente, ou seja, a formação destes futuros professores é algo indispensável para a universalização da educação.

Posteriormente, temos o segundo desafio da EJA que reivindica a construção de um currículo adequado ao seu público. Ao concebermos o currículo, cuja uma das funções é socializar os conhecimentos nas diversas áreas do saber, temos, então, sob essa ótica que o currículo da EJA, tem como função resgatar e reparar a igualdade do direito á educação para aqueles que não tiveram acesso à educação regular.

Por outro lado ao lidar com um público diferente do ensino regular, o ensino da EJA deve estar atento às demandas desses alunos e alunas, pois muitos têm uma enorme bagagem de conhecimento popular, necessitando adequar-se um currículo que englobe e valorize o conhecimento e experiência presente na vida dos alunos.

Neste sentido, concordamos com o historiador inglês E.P Thompson (2002), quando este analisa sua própria experiência com a educação de adultos:

O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica às vezes de maneira sutil e às vezes radicalmente, todo processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e dos conteúdos. (THOMPSON, 2002, p. 13).

Assim o currículo deve adequar às expectativas com a realidade dos alunos e alunas, seu conteúdo significativo deve ser rico e atrativo, mas também deve dialogar com os problemas sociais que perpassam a cada momento histórico, isto é, conteúdo aliado a uma boa práxis pedagógica.

1.2 O Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Alzira de Souza Campos – CEJA/ Catalão GO

A Lei Estadual nº 12.614/ abril de 1995, sob o governo de Luís Alberto Maguito Vilela (1995-1998) estabelece a construção do espaço físico para o funcionamento do CEJA na cidade de Catalão, tendo suas atividades iniciadas em agosto do mesmo ano na Escola Estadual Dr. David Persicano, até a conclusão do prédio do CEJA que foi entregue no ano de 1997. Apesar da lei especificar apenas o estabelecimento do Centro de Estudos Supletivos Alzira de Souza Campos, de Catalão, há o indicativo de que as políticas públicas de ensino de Goiás nesse período, acompanhavam as discussões ocorridas na década de 90, mesmo antes, da LDB de 1996, como exemplo o Programa Estadual de Alfabetização e Cidadania de 1991 (PEAC), que aborda timidamente o problema da repetência e evasão na EJA, focalizando seus estudos, em especial, na alfabetização de crianças. Posteriormente temos o documento intitulado “Alfabetização e Cidadania”, que apesar de não ser totalmente distinto do PEAC ele complementa e inova com novas ações educacionais para alfabetização de jovens e adultos.

Enquanto não tiver sido assegurada a efetiva oportunidade de ingresso ao ensino fundamental de crianças na idade própria, terá de ser mantida a oferta de educação básica para os jovens e adultos. Esgotada essa necessidade, a educação de jovens e adultos assumirá progressiva e estruturalmente sua característica de educação permanente. Este Programa de Alfabetização e Cidadania é uma alternativa de atuação que tem em vista o atendimento de todas as crianças em idade escolar, bem como jovens e adultos, que não tiverem oportunidade de acesso ao ensino em idade regular, perseguindo, assim a universalização do ensino. (Goiás. SEE. PEAC, 1991b, p. 14, *apud*, MACHADO, 2001, p. 82).

A despeito do documento abordado, sobre o funcionamento e a imperatividade na erradicação do analfabetismo, apesar de referir-se a EJA, é perceptível sua limitação às questões referentes ao ensino da EJA, restringindo sua função a alfabetização, sem a devida preocupação com outros aspectos, a saber, à formação de professores que exerciam o magistério na EJA, devido a uma carência política públicas para a formação de professores para atuarem nesse segmento de ensino no início da década de 1990, principalmente, durante o Governo conturbado do ex-presidente Collor. Os planos de formação de professores só efetivariam a partir de 1995, por meio, do Programa um Salto para o Futuro. Outro ponto não discutido no PEAC é a divisão de secretárias em superintendências que eram praticamente isoladas e autônomas, não existindo uma superintendência específica para EJA, pois não consideravam como uma educação regular do ensino básico. Por fim, vale ressaltar, outro ponto relevante que não fora tratado no PEAC, mas imprescindível para o bom funcionamento da EJA que é a alta taxa de analfabetismo no Estado de Goiás quando comparada a outros estados da região Centro-oeste, em especial, nas populações de quinze anos ou mais, no ano de 1995. (MACHADO, 2001)

A pesquisa realizou-se, mediante intervenção pedagógica com algumas turmas do ensino médio do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Alzira de Souza Campos - CEJA- Catalão/GO. O CEJA está localizado nos arredores do setor central da cidade de Catalão, em bairro residencial de classe média alta, limítrofe a dois colégios, um estadual e outro particular. O colégio particular, constituído de alunos de classe média alta não mantém nenhuma relação de parceria ou projetos pedagógicos com o CEJA, já o colégio estadual que está localizado nas mediações do CEJA atende alunos do ensino fundamental ao médio, de toda a cidade de Catalão e zona rural, os aspectos sócio-econômicos dos discentes do colégio estadual vão desde a classe baixa até a média. A mesma, de igual modo ao colégio particular não tem parceria ou projetos pedagógicos junto ao CEJA, tendo em comum, apenas alguns docentes que exercem suas cargas horárias nos dois colégios estaduais.

O espaço físico do Colégio atualmente é estruturado em dois pavimentos, composto por 14 salas de aulas, 05 banheiros, 01 pátio, 01 cozinha, 01 sala de professor, 01 de coordenação, 01 da diretoria, 01 da Secretaria, 01 biblioteca com 1.418 livros literários e didáticos e 01 mini auditório com capacidade para 30 pessoas. O quadro de

docentes é composto por: 21 professores e professoras com formação superior em todas as áreas do conhecimento.

O colégio no período de nossa pesquisa, 2015 e 2016, tinha seu funcionamento apenas no período noturno atendendo apenas a 2º etapa do ensino fundamental e a 3º etapa o ensino médio, situação alterada em agosto de 2016 quando passou a ter seu horário de funcionamento no período matutino atendendo as mesmas etapas do noturno.

O CEJA atende cerca de 260 alunos distribuídos na 2º etapa e 3º etapa do ensino fundamental e médio no período noturno, iniciando seu funcionamento às 19:00 horas e o termino às 21:30 com intervalo para o lanche de 10 minutos, distribuído em 05 aulas de 40 minutos cada.

O CEJA recebe um público de alunos e alunas diversificados que têm diferenças econômicas, socioculturais, gênero e de raça. O público da escola é constituído de homens e mulheres, trabalhadores/as, desempregados/as, ex-detentos/as, migrantes brasileiros, pais, mães, jovens, adultos e idosos. São sujeitos históricos e sociais que de alguma forma, foram marginalizados e privados da rede de ensino regular, por meio de repetências acumuladas, interrupções na vida escolar ou desistências, ocasionados por diversos motivos, dentre eles, podemos destacar: a entrada no mercado de trabalho, gravidez precoce, repetência escolar, mudanças de cidades, distância entre escola e moradia, etc.

Tal constatação nos aproxima das premissas que os alunos e alunas da EJA trazem consigo um arcabouço de conhecimentos adquiridos ao longo do tempo através de sua própria cultura e experiências de vida. Essas peculiaridades devem ser valorizadas pelo professor na construção do conhecimento e na prática pedagógica do educando. Neste sentido, torna-se necessário refletir a relação ensino-aprendizagem, a partir do entendimento das experiências de vida de seus alunos.

O professor tem que estar atento para estes alunos que tiveram sua trajetória na vida escolar marcada e estigmatizada pelo insucesso, sendo ele vê com um indivíduo invisível, para tanto, neste processo de invisibilidade e que podemos olhar para o cotidiano da sala de aula.

1.3 O universo pesquisado

A partir de entrevistas orais e questionários escritos, coletamos opiniões sobre as cotas raciais e o ensino de história vivenciado pelos estudantes. A opção por essas metodologias de pesquisa deram-se, mediante o propósito de verificar a questão da compreensão histórica dos estudantes do CEJA. Desta maneira, entendemos que era necessário buscar nas falas dos alunos aspectos que não são acessíveis através de documentos oficiais, ou seja, as entrevistas e questionários utilizados neste trabalho têm a possibilidade de apresentar diferentes pontos de vista, construídos através da experiência pessoal de cada aluno e aluna.

As duas turmas selecionadas foram, as turmas do 4º período da 3ª etapa do período noturno do CEJA, em fase de conclusão do ensino médio, num total de vinte e quatro (24) estudantes. Nos termos do ensino regular, as turmas correspondem ao segundo semestre do 3º ano do ensino médio, quanto ao conteúdo tratado, versa sobre História do Brasil. Os vinte e quatro estudantes foram divididos em dois grupos: um para entrevista oral e outro para o questionário.

Além das entrevistas e questionários sobre as cotas e o ensino de história, também colhemos depoimentos dos estudantes sobre a temática deste trabalho. A estratégia utilizada foi à elaboração de perguntas prévias, antes do desenvolvimento pedagógico do tema. Contudo, com o desenrolar das entrevistas, foram feitos outros questionamentos sobre as respostas dos entrevistados. Considerando o limite de tempo para a pesquisa do mestrado, impôs-se limitar o número de entrevistados, da mesma forma que o número de turmas participantes do projeto.

Como este trabalho foi realizado com duas turmas do 4º Período noturno, selecionamos os alunos para reunirmos após a final da aula. Logo após a seleção, nos agrupamos ao final da aula. O objetivo era o agendamento de um horário para discutirmos as entrevistas e o esclarecimento de dúvidas. Como esses estudantes trabalham durante o dia e estudam à noite, acordou-se que nos reuniríamos durante os intervalos de aula, na biblioteca da escola. No primeiro encontro explicamos os objetivos desta pesquisa e que os estudantes não eram obrigados (as) a participar e nem responder as questões nas quais não se sentissem a vontade.

A participação dos discentes selecionados para a unidade temática investigativa, pertencentes a turma do 4º período da 3ª etapa, nas entrevistas e questionários totaliza a quantidade de vinte e quatro alunos e alunas, a divisão deles para as entrevistas e os

questionários, ocorreram da seguinte forma: durante a realização da investigação prévia de conhecimentos, desenvolvida pela atividade de respostas das entrevistas e questionários, primeiramente pedimos para os discentes para se organizarem de modo que se criasse uma roda de conversa, feito isso apresentamos a temática sobre raça, racismo, e cotas raciais, explicando a importância desse conteúdo para compreender a importância do conhecimento histórico nos dias atuais, logo depois, foram entregues aos vinte e quatro discentes os questionários, para que respondessem as perguntas naquele momento em sala de aula, exigindo a utilização de (02) aulas de quarenta minutos. Quanto aos alunos que responderam a entrevista, foram no total sete estudantes. É importante salientar que o docente não selecionou individualmente os alunos que responderiam a etapa da atividade de entrevista, mas instigou a turma, incentivando-os sobre a importância da entrevista deles, assim sete discentes manifestaram o interesse, por participarem, também, da entrevista. Dentre os sete entrevistados, a faixa etária variam entre vinte e sessenta anos. Embora os entrevistados (as) tenham consentido na utilização de seus nomes próprios, através de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), optamos por codinomes, preservando suas identidades.

Tabela 1 – Entrevistados

ENTREVISTADO	Pedro	Moacir	José	Alex	Maria	Joana	Ana
IDADE	60	23	25	20	29	48	20
COR(Auto declaração)	Branco	Pardo	Moreno	Branco	Morena	Branca	Parda

FONTE: Dados da Pesquisa.

Dentro do universo pesquisado, 10 alunos são homens e 14 são mulheres. Dentre os alunos e alunas selecionados para as entrevistas e questionários, a faixa etária varia entre vinte (20) a sessenta (60) anos de idade. Deste meio, seis (6) têm mais de quarenta (40) anos, sendo três (3) mulheres e três (3) homens. Logo, dezoito (18) estudantes possuem menos de quarenta (40) anos, dos quais onze (11) são mulheres e sete (7) são homens.

Com relação à cor, oito (8) estudantes se declararam brancos; cinco (5), morenos; sete (7), pardos e quatro (4) optaram por se autodeclarar de “outras” cores como “amarelo” e “burro fugido”.

Dentre o grupo de alunos pesquisados, 72% estão solteiros, enquanto 28% estão casados, dentre algumas profissões exercidas pelos mesmos, estão: serviço militar,

pintor automotivo, auxiliar administrativo, operador de máquinas pesadas. Mais da metade, 57% desejam realizar curso superior para conseguirem melhor colocação no mercado de trabalho.

No âmbito das alunas, 58% estão casadas, número superior ao grupo dos alunos (28%), enquanto 42% se encontram solteiras. Destaca-se, que muitas alunas relataram que casaram antes dos 20 anos de idade⁶. Dentre as profissões exercidas neste grupo, 40% trabalham em serviços gerais ou domésticas, ao passo que os 40% restante trabalham de vendedoras, balconista de lojas, cuidadora de idosos, monitora em creche, dentre outros. E 20% não trabalham, por serem do lar ou não conseguem emprego.

Diferentemente dos alunos, as alunas tem apenas o desejo de terminarem o ensino médio, à medida que os homens têm maiores expectativas diante a educação, posto que em sua grande maioria almejam um futuro mais promissor com relação ao mercado de trabalho. Fica perceptível a aspiração dos discentes do CEJA pela ascensão social e autonomia em suas vidas para buscarem melhores oportunidades de inserção profissional.

Essa percepção que temos sobre o ensino da EJA é fruto de estudos e experiências obtidas em sala de aula, já que desde o ano de 2013 exerço a função de professor no CEJA, trabalhando a disciplina de História. Nesses quatro (04) anos no exercício da função, deparamo-nos com inúmeras questões associadas ao ensino e o seu público. Dentre essas questões o que sempre chamou a atenção é com relação ao público desse segmento escolar, pois em várias leituras de textos acadêmicos, os autores das referidas produções tendem afirmar que o público da EJA é constituído em boa parte por estudantes que foram excluídos do ensino básico regular. No entanto, o que se presencia durante o período como professor do CEJA Catalão, uma realidade diferente à descrita por diversos acadêmicos da área da EJA. Em diversas conversas informais com os discentes da EJA constatamos que eles em sua grande maioria, não são um público marginalizado ou excluído do sistema educacional regular, sejam eles oriundos do ensino público ou privado, haja vista que alguns discentes na faixa etária dos 18 aos 21 anos que estudam no CEJA relataram que estudam na referida instituição de ensino, porque pararam de estudar na rede privada/pública por vontade própria, dentre alguns motivos elencados estão: a busca pela independência financeira dos pais e o primeiro emprego que pode ser reflexo da busca pela autonomia financeira, mesmo que façam

⁶ Conversar informal sobre relacionamento.

parte de famílias sócio e financeiramente estruturada, o que lhes possibilitaram escolherem para com os estudos e retornarem quando suporem ser preciso.

Não podemos afirmar que todos os discentes estão na mesma realidade, pois ainda existem aqueles que foram excluídos, contudo, boa parcela dos discentes enquadrados como excluídos, são oriundos de grandes metrópoles ou de cidades com população muito baixa em torno de 10 mil habitantes dos interiores do nordeste e norte do Brasil. “Lá no Maranhão era muito pobre, tinha que trabalhar para viver e ajuda meus pais e meus irmãos” (Moacir). Dessa forma, constatamos que o CEJA de Catalão, tem um público escolar peculiar em relação aos outros EJA´s distribuídos pelo Brasil.

Outro aspecto relevante do próprio público do CEJA está na diversidade entre os discentes do período matutino em relação aos discentes do período noturno. O público noturno tem uma faixa etária bastante diversificada, com estudantes de 16 até os 64 anos de idade, no ensino médio noturno temos em torno de 70% discentes com 18 – 30 anos de idade e outros 30% acima dos 30 anos de idade. Por sua vez no matutino é totalmente oposto, a exemplo seria o ensino médio que temos em torno de 95% de alunos com 18 aos 30 anos de idade e apenas 5% acima dos 30 anos, conquanto, os discentes acima dos 30 anos que estudam no período matutino estão em profissões informais, desempregados ou trabalham fora do horário comercial. Percebemos essas diferenças nas conversas informais e no contato diário com os discentes que estudam no horário matutino, em sua grande maioria não trabalham diferentemente do público do noturno que têm sua vida cotidiana dividida entre os estudos e o trabalho. Vejamos algumas informações da vida cotidiana de estudantes do CEJA:

Pedro possui 60 anos de idade, casado e pai de 5 filhos, sendo que 3 são do primeiro casamento. Ele se auto classifica como branco. Reside em Catalão com sua segunda esposa. Atualmente exerce a função administrativa em um hospital particular na cidade de Catalão a mais de 20 anos.

Moacir tem 23 anos de idade, se auto declara pardo, solteiro, trabalha como operador de máquina pesada em uma multinacional do minério na cidade de Catalão. Reside em catalão há cerca de 5 anos com amigos que trabalham na mesma empresa. Nasceu e foi criado no Maranhão.

José tem 25 anos de idade, trabalha como motorista, se auto declara moreno, reside na cidade de Catalão com seus pais, sua mãe está desempregada e seu pai é pedreiro.

Alex possui 20 anos, se auto declara branco, solteiro, presta serviço militar na companhia da cidade de Ipameri que fica á 57 Km de Catalão. Alex reside em Catalão com sua mãe.

Joana, se auto classifica branca, possui 47 anos de idade, reside no município de Três Ranchos que fica aproximadamente 32 km de Catalão. Joana presta serviços de autônoma, manicure e cozinheira. Tem dois filhos com idade entre 11 e 16 anos de idade.

Ana nasceu no Rio de Janeiro, tem 20 anos de idade se auto declara parda, solteira, mãe de 1 criança de 4 anos de idade. Reside com os pais na cidade de Catalão há 9 anos, trabalha como vendedora em uma loja de roupa na cidade de Catalão.

Maria, tem 29 anos, se auto declara morena, casada, reside na cidade de Catalão, trabalha com serviços gerais em uma marmoraria em Catalão.

Bento, tem 20 anos de idade, se auto classifica como pardo, solteiro, tem um filho de 3 anos de idade que mora com a mãe, trabalha com o pai em uma oficina mecânica de automóveis que pertence a família. Reside com os pais e mais duas irmãs.

Cristiano, tem 21 anos de idade, se auto classifica como branco, solteiro, desempregado, seu ultimo emprego era de auxiliar de pedreiro. Reside com o pai e sua madrasta na cidade de Catalão

Valter, 23 anos de idade, se auto classifica pardo, casado, tem um filho de 7 anos de idade, residente em Catalão, trabalha como cabelereiro, sua esposa trabalha em um comercio varejista.

1.4. Reflexões sobre consciência histórica

Ao propormos uma pesquisa que busca compreender o lugar da questão racial no ensino de História e na vida dos estudantes do CEJA, apoiamo-nos nas discussões sobre a “consciência histórica” propostas por Jörn Rüsen.

Sabemos que o público da EJA não é o mesmo do ensino regular, pois há pessoas de faixa etária ampla, a partir dos 14 anos, desde que necessitem repor seus estudos nos ensino básico e médio, mediante a adequação do ensino outrora perdido. Conseqüentemente, não podemos ignorar as histórias e conhecimentos dos discentes da EJA, posto que tal ação desqualificaria as experiências de vida, destituindo o mundo conceitual dos mesmos.

Assim a consciência histórica constitui um ambiente que desenvolve os processos de aprendizagem vivenciados no dia-a-dia destes discentes. Nessa perspectiva teórica, há um desafio para o professor de história que deverá construir uma nova relação entre a teoria e a prática. Refletir por meio de sondagem as experiências cotidianas de modo crítico, apropriando das mesmas e focalizando novas possibilidades. Do mesmo modo, as visões de mundo, a realidade complexa e diferente dos discentes constitui um ponto de partida, para que sua compreensão de mundo torne-se uma visão crítica da realidade, cujo conhecimento de cada um é importante e expressa inúmeros significados e conflitos de ordem social, político, econômico e étnico racial.

Com base em Rösen, conhecemos que os estudantes, sejam da infância à vida adulta, ao chegarem à escola têm consigo conjunto de ideias à respeito de suas histórias. Isto quer dizer que seus saberes históricos são adquiridos em outras instâncias que não a escola. Exemplo disso são os veículos de comunicação, o meio familiar, a comunidade local, o cotidiano.

[...] [os] processos de aprendizagem histórica podem ocorrer em diversos e complexos contextos da vida do ser humano. [...] No seu dia-a-dia, no seu cotidiano, nas várias fases de sua vida a consciência histórica está e sempre estará presente, servindo como meio de orientação e interpretação com relação a própria experiência no tempo e no espaço. Logo, a escola e os professores não podem descartar ou ignorar as ideias prévias, a consciência histórica dos alunos. (RÖSEN, 2007, p.91).

Neste âmbito, quando os estudantes trazem seu conhecimento sobre a história, o (a) professor (a) deve estar apto(a) para atrelar os debates que irão surgir em determinado conteúdo, fazendo com que este se aproxime cada vez mais da realidade vivenciada pelos estudantes.

Se suas compreensões iniciais não são levadas em conta, podem falhar em entender novos conceitos e as informações que lhes são ensinadas ou podem aprendê-los para uma prova, mas reverterem para seus pré-conceitos fora da sala de aula. (DONOVAM, BRANSFORD, PELLEGRINO, *apud*, LEE, 2006: 137).

Assim, no processo de ensino-aprendizagem, cabe ao professor (a), detectar as ideias prévias dos (as) estudantes, de modo a contribuir para a transformação destas em conhecimento elaborado. Ou seja, cabe estabelecer uma relação entre a história ensinada e a experiência histórica dos(as) estudantes

[...] aprender é um processo dinâmico, no qual a pessoa que aprende muda porque algo é obtido, algo é adquirido, num insight, habilidade ou a mistura de ambos. No aprendizado histórico a “história” é obtida porque fatos objetivos, coisas que aconteceram no tempo, tornam-se uma questão de conhecimento consciente, ou seja, eles tornam-se subjetivos. Eles começam a fazer um papel na mente de uma pessoa, porque a aprendizagem de história é um processo de, conscientemente, localizar fatos entre dois polos, caracterizado como um movimento duplo, ou seja, primeiramente é a aquisição de experiência no decorrer do tempo (formulado de maneira abstrata: é o subjetivismo do objeto); em segundo lugar é a possibilidade do sujeito para analisar (ou seja, o objetivismo do sujeito). Isso não significa que essa aprendizagem seja empiricamente apresentada de uma forma fragmentada e seca (objetiva) e simplesmente reproduzida conscientemente – ou seja, simplesmente objetiva. Isso não significa também que a pessoa que está aprendendo seja simplesmente entregue ao que a história está ensinando à ele ou ela, mas que ocorre um movimento de autoconhecimento, o qual pode ser expresso por meio da narrativa histórica [sic]. (SCHMIDT, 2008, p. 82-83).

O aprendizado da história possibilita que os indivíduos deem significado às suas experiências, se localizem no tempo, interpretem ações e proponham transformações. Essa “coerência de orientação” surgirá quando os indivíduos realizarem a autocrítica e a autorreflexão, necessárias para “[...] para perceber os limites que separam sua própria identidade da alteridade dos demais.” (RÜSEN, 2007, p. 109). Para Rüsen,

[...] as carências de orientação no tempo são transformadas em interesses precisos no conhecimento histórico na medida em que são interpretadas como necessidades de uma reflexão específica sobre o passado. Essa reflexão específica reveste o passado do caráter de “história.” (RÜSEN, 2001, p. 31).

Sendo assim, não se trata, apenas, de “trazer o passado para o presente”, mas por meio de uma reflexão crítica perceber que o passado contribui para as questões do presente. Isto possibilita ter um passado com caráter histórico, questionando-o, perguntando-o.

A História nos revela que a sociedade passa por alterações em todos os âmbitos. Essas alterações fazem com que a escola também transforme seu processo educativo, com o objetivo de adequar-se às novas demandas sociais. Nesse sentido, é importante notar que o processo educacional brasileiro passou e ainda passa por diversas mudanças teóricas e metodológicas bastante acentuadas.

No período colonial a educação era incumbência dos padres Jesuítas, ligados à Companhia de Jesus, ordem religiosa católica. O ensino de História, passava, portanto, pelo crivo religioso. Apenas no século XIX foi que a disciplina de História passou a ser orientada por um caráter civilizador, tendo em vista a construção da identidade nacional. Do advento da República em 1889 até o governo de Vargas, na primeira metade do século XX, o ensino de História não teve alterações profundas e significativas, tendo a função de ser responsável pela formação do homem moderno. Com a instalação da Ditadura Militar em 1964, o ensino de História se fundiria ao ensino de geografia, através da disciplina “Estudos Sociais”.

A partir da década de 1980, com a abertura política, o ensino de História e de Geografia requerem suas autonomias, perdidas durante a Ditadura. Logo, foi na década de 1980 que o ensino de História foi questionado com relação aos limites, desafios e, principalmente, com relação ao aprimoramento da disciplina de forma prática dentro da sala de aula. Na atualidade, percebemos que a Educação, de uma forma geral, vem passando por sérias crises estruturais, exigindo que as práticas educativas sejam repensadas e melhor adaptadas. Da mesma forma, impõe-se reflexões com relação às reformulações curriculares, inclusive com relação ao ensino da história tradicional, que não dá conta de responder adequadamente à diversidade social e cultural dos estudantes. (Bittencourt, 2004)

De acordo com Circe Bittencourt (2004), no século XXI, o ensino de história aponta para a importância de se resgatar o cotidiano e a experiência do aluno (a), como instrumento para a prática dos estudos históricos, possibilitando a produção de algo novo.

Dentro desse novo ponto de vista, a renovação dos conteúdos e metodologias devem atentar-se para as subjetividades dos estudantes, pois os mesmos carregam consigo um determinado conhecimento histórico que não pode ser ignorado, devido a sua própria história de vida. Assim como Bittencourt, Rüsen⁷ também expressa suas preocupações quanto à questão da prática do ensino de história, relacionando a teoria com a didática da história.

Para tanto, o autor entende que é necessário repensar a teoria da história aplicada na sala de aula. Para Rüsen (2001) o objeto principal da didática da história é a

⁷ Rüsen trabalha com a problemática do ensino de História na Alemanha, nas décadas de 1960/1970, o que torna interessante seu diálogo com Bittencourt, historiadora brasileira que discute o ensino de história no Brasil em outro recorte histórico.

consciência histórica tendo a mesma um papel fundamental na vida prática dos indivíduos:

[...] com esta expansão da área de competência do ensino de história, para análise global de todas as formas e funções da consciência histórica, a didática da história desenvolveu um auto-entendimento com o qual ela se apresenta como relativamente autônoma, como uma sub-disciplina da ciência da história, com a sua própria área de pesquisa e ensino, com seus próprios métodos e com sua função. Isso ocorre devido à função de orientação que o conhecimento histórico tem na vida prática humana e a didática pode contribuir com suas pesquisas para controlar esta função [sic]. (RÜSEN 2012, p. 70).

A consciência histórica é múltipla e não única, pois o indivíduo pode interpretar suas experiências no tempo, tornando-se simpático às alterações dentro do seu contexto social e cultural. Por isso é importante salientar que a consciência histórica emerge do cotidiano. Se emerge do cotidiano professor (a) e alunos (as) transitam por diferentes realidades, gerando situações que exigem análises e reflexões do mundo contemporâneo.

De acordo com o pensador alemão (RÜSEN, 2006a) as transformações ocorridas na Alemanha nas décadas de 1960/70 do século XX, com relação às pesquisas na área do Ensino de História, permitiram uma extensa “mudança de paradigmas”, que iria influenciar fortemente o mundo acadêmico, inclusive no Brasil.

Uma discussão primordial colocada pelo autor aos cursos de História é a relação entre o saber histórico acadêmico e o saber escolar. Ao realizar uma pesquisa, o (a) historiador (a) parte da premissa da dúvida. A mesma pode ser chamada de carência, pois o historiador sempre busca a solução de um problema. Neste sentido, o interesse da pesquisa são os pressupostos da vida cotidiana e os fundamentos da ciência da história, fazendo-se necessário, relacionar o saber à práxis e à subjetividade.

Neste ponto, não só a teoria como a educação histórica devem levar em conta os significados dos termos pessoais para a compreensão da vida humana mais profunda. Afinal, há a aproximação do estudo da história com a vida prática. Dito de outra forma, a reflexão histórica é inseparavelmente combinada com a vida prática do homem. Diante desta combinação, justifica-se a existência de uma didática da história, que coloca a reflexão/pensamento acadêmico ligados à reflexão/pensamento da didática, utilizando a história na vida prática dos homens. Por este motivo Rüsen recorda que

“[...] “o ensino de história nas escolas exige dos professores uma competência que não coincide com sua especialização em história.” (RÜSEN, 2007, p. 90).

Todavia, é evidente que durante anos o conhecimento produzido nas academias não foi inserido nas salas de aula, apenas transportado pelo livro didático, sem a devida discussão. Nesta perspectiva, os livros seriam uma simplificação do conhecimento e os professores seriam copistas dos saberes históricos para a sociedade – estudantes. Por este motivo, Rüsen critica veementemente esta “mentalidade”, difundida, sobretudo, entre os professores do ensino fundamental e médio, conhecida na linguagem atual como “didática da cópia”. Ela mantém, como meio de transporte do saber histórico científico para os setores não-científicos, a consciência das simplificações de linguagem que se faz ao ler as cópias, tão comuns hoje, como a “[...] cultura da fotocópia [...]” (RÜSEN, 2007, p. 89).

A compreensão do ensino de história dentro do ambiente escolar é essencial para o estabelecimento dos entendimentos das ideias, da consciência histórica, da formação da identidade dos jovens acerca dos usos da história.

Portanto, é preciso desconstruir o discurso no qual a função do(a) professor(a) é a mera transmissão do conhecimento e a do aluno(a) é a de absorver e repetir o conteúdo transmitido. É necessário partir do ensino que proponha aos estudantes o senso crítico, a oportunidade do diálogo com outros estudantes e professores(as), demonstrando que eles e elas possuem um conhecimento que, embora não científico, é importante para o ensino e a aprendizagem.

Segundo Bittencourt o método dialético no ensino de história propõe um esforço para a melhoria do ensino, pois este método “[...] surge no confronto de teses opostas: o pró e o contra, o sim e o não, a afirmação e a negação. O confronto das teses opostas possibilita a elaboração da crítica.” (BITTENCOURT, 2004, p. 231). No entanto, o professor (a), ao abordar um conteúdo proposto pelo método dialético, deve distinguir o objeto com o qual pretende estudar com os estudantes, fazendo com que eles e elas situem o problema, analisando-o pela ótica da dialética e confrontando documentos. Nesse sentido, é pertinente lembrarmos da observação de Rüsen:

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimento acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fatos de determinação cultural na vida humana. (RÜSEN, 2010, p. 44).

Testemunhamos que na sociedade atual, vivenciamos cotidianamente um “bombardeio” de informações, que nos chegam em questão de segundos, através dos vários meios de comunicação, mas especialmente através da *Internet*. Considerando-se este aspecto da contemporaneidade, observamos que as pessoas são instigadas a todo momento a alcançar suas metas, independentemente das adversidades e sem questionar aspectos do seu presente. Trata-se de uma sociedade na qual reina o imediatismo e na qual as pessoas se atentam, exclusivamente, para seu presente e seu futuro, esquecendo-se do seu passado.

Nesta sociedade sem memória e saturada de “agoras”, nem mesmo a experiência de vida de homens e mulheres mais velhos consegue nos ajudar, pois conforme lembra Beatriz Sarlo (2000, p.29) “o passado e a experiência dos velhos já não servem de referência para alguém se orientar no mundo moderno e para iluminar o futuro das jovens gerações. Quebrou-se a continuidade da experiência.” Apesar disso, é importante destacar que os indivíduos passam tanto pelo tempo histórico quanto pelas relações sociais e políticas.

Segundo Koselleck (2006), o tempo histórico é dividido em duas categorias históricas: o “espaço de experiência” e o “horizonte de expectativa”. Todavia, as duas categorias se relacionam, pois a história é sempre a história da experiência vivida e da expectativa dos seres humanos que agem e sofrem durante seu processo histórico.

Mas, e no mundo contemporâneo, com as suas transformações constantes e cotidianas, como lidar com a questão do tempo histórico, a experiência e a expectativa? Afinal, conforme lembra Bonete (2013, p.71), o “presente, a cada instante vivenciado se torna passado e o mesmo ocorrerá com o futuro que ainda não é. A cada novo segundo, o presente – ‘espaço de experiência’ – se transforma em um novo tempo.”

Dentro da perspectiva aberta por Rüsen, observamos que ao buscarmos uma interpretação para o seu mundo, os indivíduos podem agir no seu cotidiano. Esta ação é, portanto, a base da manutenção da vida humana. Nesse sentido, Rüsen esclarece que este movimento de interpretação promove a consciência histórica que, por sua vez, é um instrumento de transformação da realidade, pois é capaz de promover a orientação no tempo.

[...] não há outra forma de pensar consciência histórica, pois ela é o local em que o passado é levado a falar – e o passado só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação

da vida prática atual diante das virulentas experiências do tempo. (RÜSEN, 2001, p. 63).

Estas transformações correntes no mundo contemporâneo, de certo modo influenciaram a educação através dos currículos e metodologias, fazendo surgir novos questionamentos sobre o “quê” se deve ensinar. Mais ainda: que tipo de sociedade queremos construir? Segundo Costa (2007, p.18), “[...]o jovem e o adulto vivenciam em sentimento identitário instável, com frequentes perdas e/ou (re)orientações identitárias, nos níveis social, profissional, afetivo, entre outros”. O que antes era tido como fixo e imutável, tornou-se mutável. Nada é fixo, mas sim diluído, líquido. O tempo que era previsto para o casamento, para o trabalho, para diversão, já não o é. Ou seja, estes espaços dentro da vida cotidiana podem ser ocupados a qualquer momento, pois “[...] as passagens socialmente ou mesmo ritualmente organizadas, dão lugar às passagens existenciais debilmente socializadas”. (BOUTRINET, 1998, p. 166, *apud*, COSTA, 2007, p. 19).

De acordo com o pensamento de Boutrinet somos levados a várias transformações e mudanças ao longo de nossa vida. Por isso, é necessário valorizar o sujeito produtor e construtor de saber, pois o seu saber faz parte da relação que o indivíduo estabelece com o mundo. É o que se chama de “saber *inter* e *intra* subjetivo”:

O processo narrativo e reflexivo, *inter* e *intra* subjetivo, é essencial para a criação de sentido e construção de conhecimento, na medida em que possibilita um reconhecimento de autoria à experiência, tematizando-a e organizando-a espaço temporalmente, gerando uma consciência metacognitiva. (COSTA, 2007, p. 21).

Esta interpretação reafirma o que já havíamos discutido anteriormente com Rüsen (2001, 2006, 2007): a necessidade de levar em consideração *as experiências dos alunos no processo de ensino-aprendizagem*. Desta forma é possível construir um sentido mais significativo para a experiência histórica dentro do ambiente educacional, como também reconhecer que os indivíduos, ao fazerem parte da história, também passam a se reconhecer como autores e construtores do saber.

Ao resgatar estes saberes não formais, erigidos através da experiência, o professor(a) não apenas reconhecer seu aluno(a) como sujeito histórico, como também *se reconhece* como tal. Conforme observa Beatriz Sarlo, lembrando Hannah Arendt,

[...] o sujeito não só tem experiência como pode comunica-las, construir seu sentido e, ao fazê-lo, afirmar-se como sujeito. A memória e os relatos da

memória seria uma “cura” da alienação e da coisificação. (SARLO, 2000, p. 39).

Isto posto, a relação ensino-aprendizagem se redimensiona, pois, de acordo com Correia (1995), o trabalho desenvolvido na escola,

[...] não se limita a proceder a um registro e a uma observação prévia dos saberes experienciais. Para além de se preocupar com o reconhecimento destes saberes, procuram induzir situações onde os indivíduos se reconheçam nos seus saberes e sejam capazes de incorporar no seu patrimônio experiencial os próprios saberes produzidos pelas experiências de formação. Este reconhecimento dos saberes experienciais não tem, no entanto, apenas uma valência retrospectiva, mas fundamentalmente uma dimensão projectual. (CORREIA, 1995, p. 24).

Diante do exposto, compreendemos que à experiência que os estudantes trazem, cabe ao professor(a) aproximar a compreensão da vida humana, pois os alunos e alunas só poderão agir e transformar seu presente a partir de uma interpretação do passado, instrumentalizada com as ferramentas do saber histórico. São estas que tornam possível à eles comparar, analisar e situar acontecimentos em uma multiplicidade de tempos.

Assim, o(a) professor(a) de História deve possuir uma postura questionadora, capaz de propor aos estudantes projetos educativos que permitam uma reflexão crítica. Isto diz respeito não só ao conteúdo da disciplina, mas também à história de vida dos estudantes, de modo que possam perceber que são sujeitos do processo histórico. Como tal, podem questionar, interferir e transformar o mundo em que vivem.

Nesta perspectiva, o ensino e a aprendizagem em História permitem problematizar as questões presentes no dia-a-dia, questionando ou recusando o que é imposto ou visto como natural. Isso implica, também, em desconstruir ideias, discursos e práticas hegemônicas que formatam nossos modos de existência, dentro ou fora dos espaços escolares.

2. Reflexões sobre a história ensinada e relato da atividade pedagógica

Esse capítulo contempla a importância do ensino de história para os discentes do CEJA, considerando a perspectiva de posicionamento dos mesmos, a partir dos estudos elencados em sala de aula em relação à questão étnico racial, concedendo a primazia, de construir um resgate histórico da população negra no Brasil, para assim, perceber a importância do estudo de história e a questão racial na nossa atualidade.

Outro importante fator que convém resgatar nesse capítulo foi a discussão sobre o ano letivo do CEJA como ele é dividido semestralmente e como os professores trabalham com o pequeno período de tempo de aula.

Posteriormente argumentamos a realização do planejamento das aulas oficinas propostas pela teoria de Barca (2004). Em acordo as orientações de Barca desenvolvemos a Unidade Temática Investigativa, iniciando os estudos com o levantamento do conteúdo curricular, investigação prévia de conhecimentos dos discentes, a categorização, planejamento, materiais didáticos, estratégias e aulas oficinas.

2.1 A percepção dos alunos do CEJA sobre a História Ensinada

Ao adentrar em sala de aula para o início das atividades sobre a consciência histórica, seguimos os seguintes passos metodológicos: primeiramente, iniciamos as atividades com um diálogo, objetivando buscar o conhecimento histórico dos estudantes, de modo que suas experiências fossem compartilhadas, comparadas e percebidas como partes do processo histórico.

Observamos que alguns estudantes compreendiam a temática do ensino de história sem realizar a relação passado-presente. Todavia, outros que conseguiam estabelecer aquela relação o faziam sem problematizar as temáticas desenvolvidas na sala de aula. Posteriormente, ao observar as dificuldades dos(as) aluno(as) quanto às questões étnico raciais, fez-se necessário promover atividades pedagógicas para orientar a consciência histórica dos(das) alunos(as) sobre a temática desta pesquisa do mestrado.

Iniciamos nossas discussões refletindo sobre as questões raciais na história do Brasil, com o intuito de valorizar e conscientizar os estudantes da importância de afirmar os direitos da população negra.

Os primeiros estudantes que se posicionaram sobre a questão racial e o ensino de história, foram aqueles nomeados de: Pedro, Maria e Joana. Em se tratando do tema proposto para reflexão, através de entrevistas orais responderam à seguinte pergunta: *Qual a importância do ensino de história?*

Para aqueles estudantes o ensino de história para crianças e adolescentes deveria adotar medidas de prevenção ao racismo e ao preconceito racial. A este respeito Pedro diz: “[...] porque ali seria o primeiro contato com o mundo fora do círculo familiar”. (PEDRO, 03 mai. 2016).

A fala de Pedro demonstra uma preocupação com a responsabilidade do ensino de História para a educação das relações étnico-raciais, mesmo sem o conhecimento prévio, sua preocupação está amparada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. (BRASIL, 2013, p. 503).

Para Pedro a educação não está somente na família. O aprendizado pode e deve ser aprendido fora do contexto familiar, a exemplo, na escola. Contudo, se a escola não se responsabiliza pela questão étnico-racial, resta à criança aprender no seu cotidiano, o que, para Pedro é um fenômeno com consequências imprevisíveis: “[...] hoje vejo que é importante a educação a gente começa a estudar, se não o *mundo* ensina [...] aí que tá o problema ensina para o bem ou para o mal” (grifo nosso)”. (PEDRO, 03 mai. 2016).

A criança é um ser social. Portanto, carrega em sua formação os significados partilhados socialmente, nos locais que frequenta. Sendo assim, as crianças começam a reconhecer a si próprias como indivíduos, por meio da interação com as outras crianças e com o mundo ao seu redor. Isto posto, o ensino de história nos anos iniciais deve propor um envolvimento das crianças, no qual elas se sintam valorizadas com a sua própria história, contribuindo para a construção da sua identidade.

A escola constituída hoje, reforça o contrário, a crença de que o aprendizado é realizado na escola e não na vida. Contudo, Caniato (1997) alerta que:

A escola deve e pode ser o lugar onde, de maneira mais sistemática e orientada, aprendemos a Ler o Mundo e a interagir com ele. Ler o mundo

significa aqui poder entender e interpretar o funcionamento da Natureza e as interações dos homens com ela e dos homens entre si. Na escola podemos exercitar, aferir e refletir sobre a Ação que praticamos e que é feita sobre nós. Isso não significa que só na escola se faça isso. Ela deve ser o lugar em que praticamos a Leitura do Mundo e a Interação com ele de maneira orientada, crítica e sistemática. (CANIATO, 1997, p. 65).

O questionamento feito pela aluna Joana é muito parecido com o de Pedro, pois ambos apontam os anos iniciais da educação básica como essenciais para a formação do indivíduo na sociedade, “[...] as crianças tem que aprender desde cedo a não ter preconceito, a escola tem que ensinar”. (JOANA, 03 mai. 2016). O próprio Munanga (2010, p. 177) adverte de que é urgente um modelo educacional que “[...] enfatize a convivência pacífica e igualitária das diferenças, para que possamos evitar as discriminações que surgem ao longo do processo histórico”.

Joana nos coloca, ainda, um novo questionamento sobre sua infância e a questão do racismo “[...] nunca sabíamos o lado bom do negro quando eu era pequena nunca ensinou isso[...]”. (JOANA, 03 mai. 2016). A partir dos apontamentos da aluna Joana e Pedro, entende-se que as crianças não nascem racistas e preconceituosas, elas tornam-se com o passar do tempo, através do convívio no meio familiar, na igreja e na escola, entre outros, porque neste lugares, eles perceberão a diferença entre o “eu” e “outro”.

Se ampliamos nosso olhar para além do Brasil, percebemos que o preconceito faz parte da história humana. Ele existe há vários séculos, de diferentes formas, nascendo através de nossa percepção das diferenças entre o “eu” e os “outros”. Desta forma, constitui a forma inicial de diversos tipos de preconceitos e práticas de discriminação, levando à construção de ideologias delas decorrentes. Refletindo a respeito do preconceito, Munanga diz:

Qual é essa função dos preconceitos nas sociedades? Valorizar a cultura, a língua, a religião, a visão do mundo e outros valores do seu grupo, de sua comunidade, de sua etnia, de sua nação, etc., para que a partir dessa valorização se possa criar a adesão, a unidade, a solidariedade e a identidade que garantem a sobrevivência do grupo. (MUNANGA, 2010, p. 176).

Para garantirem a sua “integridade”, a sociedade e seus membros tendem a olhar os outros a partir de uma perspectiva etnocêntrica, de estranheza, não raro tratando o “diferente”, como um ser humano inferior, menor: o lado negativo do nosso “eu”, o que torna impossível vê-lo com igualdade.

Assim, a escola em si não pode omitir seu papel de combate ao racismo. Ora, desde a implantação do processo de colonização do Brasil, com a adoção do trabalho escravo, verifica-se o conflito entre brancos e negros, imiscuindo-se em todos os ambientes da sociedade. Para Segato (2005-2006) existem quatro tipos de racismos⁸ dentre os quais destaca-se no Brasil o:

[...] racismo prático: automático, irrefletido, naturalizado, culturalizado, culturalmente estabelecido e que não chega a ser reconhecido ou explicitado como atribuição de valor ou ideologia. Opõe-se aos racismos fundamentados numa consciência discursiva. O professor de escola que simplesmente não acredita que o aluno negro possa desenvolver, que não o ouve, quando fala e nem o percebe na sala de aula. O porteiro do edifício de classe média que não pode conceber que um dos proprietários seja negro [...]. Esse tipo de atitude aparentemente irrefletida é a que resulta em grande parte do que chamamos de “racismo estrutural” e “racismo institucional”, e que resiste à identificação de uma autoria ou à alocação de responsabilidade. (SEGATO, 2005-2006, p. 79).

Percebemos que esse “racismo prático” está longe ser inócuo. Muito pelo contrário, é o que mais vítimas faz durante a vida escolar. Ainda de acordo com Segato, “[...] a ação silenciosa da discriminação automática torna o racismo uma prática estabelecida, costumeira, mas dificilmente detectável”. (SEGATO, 2005-2006, p. 79).

Conforme lembra Careno, o racismo está imbricado na política educacional do Brasil:

[...]a política educacional brasileira traz a exclusão já em seu bojo, pois não só o preconceito de classe, mas também o preconceito de raça e as propostas curriculares voltadas para as classes populares constituem-se em falácias e fortalecem o mito da democracia racial. (CARENO, *apud* FREITAS, 2010, p.18-19).

Esta observação de Joana, nos leva a pensar que a história ainda é vista pela perspectiva dos heróis. Ou seja, a chamada história oficial na qual os protagonistas são as “figuras da alta sociedade” e para a qual a população negra não é sujeito. A este respeito, quando a própria aluna nos questionou, perguntamos:

⁸ Para Segato, os outros três tipos de racismo são: “Um racismo axiológico: se expressa através de um conjunto de valores e crenças que atribui predicados negativos ou positivos em função da cor da pessoa [...] Um racismo emotivo: expressa-se manifestando rancor, ressentimento ou medo em relação a pessoas de outra raça [...] Um racismo político e, em alguns países, até partidário: grupos políticos que advogam o antagonismo aberto contra setores da população racialmente marcados”. (SEGATO, 2005-2006, p. 79).

Entrevistador: Quem você imagina que construiu as casas dos fazendeiros, estradas...

Joana:[...] agora eu sei quem foi os escravos [sic]. (Joana, 03 mai. 2016).

Neste âmbito, o professor deverá perceber situações nas quais ocorram preconceitos e desigualdades, elaborando respostas e problematizando as realidades discriminatórias. Para que este cenário possa ser superado, além de ampliarmos nosso olhar para além da história dos vencedores, temos que “[...] conhecer a história brasileira sob o ponto de vista não dos vencedores, mas daqueles que realmente foram os protagonistas.” (CARENO, *apud* FREITAS, 2010, p. 19).

Contudo, o que se percebe é que a questão racial não está entre as principais metas das instituições escolares, ela não faz parte da formação do corpo docente, ou melhor, a prática do ensino sobre tensões raciais são apagadas, basta tão somente ocultá-la.

A problemática que ainda impera no ensino de história é a existência e persistência de se ensinar a história pelo viés oficial, destacando somente a história da elite e descredenciando a história de outros sujeitos sociais. Conforme lembra Kabengele Munanga:

Sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escola. (MUNANGA, 2005, p. 15).

Dessa maneira, a história ainda parece recusar os movimentos de confronto entre escravizados e senhores, como também os movimentos sociais que ocorreram pós-abolição. Para Joana:

[...] antes não aprendia direito, talvez aprendesse a gente via a escravidão, sofrimento, nunca sabíamos o lado bom do preto assim sua importância para a construção da história brasileira, nem sabíamos se tinha de ser por que tem racismo. (JOANA, 03 mai. 2016)

Observa-se na fala da aluna que seu aprendizado acerca da escravidão no Brasil possuía um único viés. E a despeito do enfoque na violência, o negro não era tomado como sujeito da história. Além disso, o ensino de história não trazia à tona as questões raciais, o que, compreensivamente Joana entende como “racismo”.

As considerações de Joana nos remetem às reflexões de Horn e Germinari (2009). Para estes autores, “[...] a realidade social do aluno, sua experiência deve ser tomada como ponto de partida do processo ensino-aprendizado” (HORN; GERMINARI, 2009, p. 104). Em suma, o professor(a) deve assumir o papel de mediador(a) entre o(a) aluno(a) e o conhecimento histórico, provocando o(a) aluno(a) a pensar e a problematizar a realidade. Trata-se de estabelecer um diálogo constante com as experiências dos estudantes, pois através desta interação é possível construir novos conhecimentos.

Sobre o ensino de história e a escravidão, a aluna Maria recorda:

[...] já estudei, sobre a escravidão, uai sobre a escravidão o que eu lembro o que eu sei é que os escravos sofria né, eles trabalhavam sem receber e era obrigado [pausa] sei lá, era obrigado a ficá sem comida, comia resto de comida das pessoas. (MARIA, 03 mai. 2016).

As falas de Maria e Joana convergem. Para ambas, a história dos escravos foi vista através do sofrimento e da penúria. Maria ainda relembra como era o estudo da História do Brasil na sua infância:

[...] que eu me lembro é pouco da História do Brasil, sei que não falava de racismo, preconceito, acho que a professora tem que falar, hoje não precisa falar já sou adulta, mas antes sim, era menina, jovem” “[...] *todos riam de mim, colocava apelido de cabelo duro, até na escola os professores nunca falava nada* (grifo nosso). (MARIA, 03 mai. 2016).

Outra questão apontada na fala de Maria e na Joana era o ensino de história do Brasil no tocante a escravidão, pois se percebe que os professores constantemente partiam da história oficial (heróis) e não preocupavam com as discussões étnico-raciais, contudo, vale salientar que estes professores e tantos outros, não abordam este assunto pela falta de preparo ou simplesmente por preconceitos neles introjetados, haja vista que Maria diz: “*todos riam de mim, colocava apelido de cabelo duro, até na escola os professores nunca falava nada*”.

Outro ponto importante encontrado nas falas das alunas foram as relações entre o ensino das questões raciais e o cotidiano dos alunos negros durante o período descrito por elas, pois sentiam-se estigmatizadas pelos colegas por serem negras. Daí torna-se evidente a importância de práticas pedagógicas no que tange a formação das aulas e seus conteúdos. Neste sentido, os professores e a escola, conforme a aluna relata, na maioria das vezes faziam nada, eles deveriam realizar um trabalho pedagógico focado

nas relações étnico-raciais, porque seria o momento crucial, para discutir a discriminação racial e apontar as barreiras que existem na nossa sociedade, assim demonstrando as diversidades que existem em nosso país.

As lembranças de Maria vieram à tona através da oportunidade posta pela reflexão histórica. Neste sentido, o ensino de história passa a ter um objetivo, qual seja a construção de uma consciência crítico-genética, conforme demonstra a argumentação de Schmidt e Cainelli:

[...] [o].objetivo [do ensino de história] é uma consciência crítico-genética, cuja relação presente-passado seja fundamentada em narrativas mais complexas, que se prestem a uma orientação temporal para a vida presente, baseadas em alguns princípios, como liberdade, democracia e direitos humanos, fundamentos de uma formação para a cidadania. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 69).

Quando buscamos trazer a experiência de vida dos estudantes para a sala de aula, devemos lembrar que os(as) mesmos(as) já trazem em si seus pré-conceitos, os quais foram absorvidos em seu convívio social. Portanto, o ensino de história deve “quebrar esses pré-conceitos e redirecionar o conhecimento prévio para a construção de um ensino de história com sentido para a vida.” (ALBERTI, 2014, p. 20).

Nesta perspectiva a aluna Joana considera relevante a disciplina de História porque pode comparar o antes com o agora:

[...] intão ela me mostra, fatos, características, datas como as civilizações passadas né viveram isso pra mim é interessante eu gosto muito de história e também gosto de pegar *a historia real e bater com o hoje* “[...] uma volta ao passado do mundo, acontecimento que leva a gente a mudar o futuro através do passado catastrófico que nós vivemos né, no mundo inteiro e tentar mudar o aspecto do futuro. (Grifo nosso). (JOANA, 03 mai.2016).

Joana compara os fatos ocorridos no passado com os da atualidade e, através das ferramentas oferecidas pela disciplina da História, desenvolve uma compreensão crítica sobre o passado e o presente, posicionando-se ativamente na própria realidade.

2.2 Percurso da atividade

Uma das dificuldades encontradas por todos os professores da EJA é quanto ao conteúdo trabalhado, pois, na escola de ensino regular muitos professores questionam que durante o ano regular não houve tempo hábil para aplicação de todo conteúdo. No CEJA isso não é diferente, principalmente, porque, o semestre é mais curto, como

podemos perceber nos tópicos anteriores, além disso, há a inserção de conteúdos, considerados, primordiais e mais utilitários para a vida cotidiana dos educandos.

Quanto ao material didático do ensino médio, na disciplina de história, trabalhamos o livro didático *História em foco* (FIGUEIRA, 2010). O livro didático é uma das opções adotadas pela EJA de Goiás disponíveis para as escolas estaduais. É um livro que de certa maneira atende o mínimo necessário do público, ainda assim, achei necessário a utilização de outros livros didáticos, fazendo resumos ou xerox para repassar aos alunos e alunas.

Existem inúmeras discussões no ambiente da sala dos professores quanto ao conteúdo que devem ser trabalhado dentro da sala de aula que são repassadas pela secretaria da educação através do currículo referência.

As discussões recaem sobre a quantidade de conteúdo e o limite de tempo para aplicá-lo, pois no ensino regular existem inúmeros professores de diferentes áreas que questionam que não há tempo para ministrar todo conteúdo que o currículo pede. Podemos constatar que no CEJA o ensino é semestral com cem (100) dias letivos e são duas aulas semanais de história no ensino médio de quarenta (40) minutos cada no período noturno.

A questão é complexa e de difícil resolução, pois em vários anos de trabalho no CEJA constatei a falta de tempo no semestre letivo, de modo que pudesse concretizar todo conteúdo exigido pelo currículo, mesmo que se realizasse-o de forma bastante sintética, isso se não considerarmos outras influências, a saber, o ritmo das aulas, a aprendizagem, feriados, a maleabilidade dos planos, as discussões oriundas em sala de aula, como por exemplo, as questões étnicos raciais.

Sempre me afligia saber que não terminaria os conteúdos e, também, as questões étnicas raciais, pontualmente e ademais, era preciso aprofundar as discussões à medida que fossem levantadas novas questões relacionadas ao ensino-aprendizagem. Contudo, a inquietação trouxe reflexão para que repensasse sobre isto tudo e como trabalhar todos os conteúdos de modo que os alunos percebessem as necessidades deles. Foi o que fizemos através da educação étnico racial correlacionando-o ao conteúdo da história do Brasil e Mundial até o cotidiano de nosso dia a dia.

As aulas que propus na metodologia, dão mais importância à qualidade, além de uma proposta pedagógica que possa prender a atenção dos alunos, para que saíssem da

rotina e monotonia das aulas, em especial, se atentarmos a rotina diária de muitos alunos, extremamente cansados ao adentrarem nas aulas no período noturno.

2.2.1 O conteúdo curricular de História e o material didático do CEJA

A organização da Matriz Curricular da Terceira Etapa – Ensino Médio da rede estadual de Educação de Goiás segue as orientações da Lei de Diretrizes e Bases 1996 que por sua vez, cumpri as determinações do inciso I do artigo 208 da Constituição Federal que assevera “§ 1º educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NORMA REGULAMENTADORA)”. Reiterando e especificando o artigo supra citado, a LDB no artigo 37 cria as responsabilidades dos estados no tocante aos fundamentos da EJA “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” (LDB, 9.394 – 1996). A legislação brasileira, ciente dos aspectos históricos e sociais da nação ao acordar a inclusão da EJA como uma das modalidades da Educação Básica, possibilitou a produção de currículos educacionais, por parte dos estados, visando a inclusão e participação da EJA na construção dos mesmos. A partir dessa perspectiva legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, compreende que a EJA oportuniza a reparação de uma dívida social histórica para os indivíduos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade própria. Sabe-se que em nosso país ainda tem jovens e adultos que são analfabetos (completo ou funcional) e tantos outros que não concluíram o ensino fundamental e médio. E caso não haja a participação efetiva do Estado, esses indivíduos estariam privados do direito de participação dos bens culturais e execução de sua cidadania, resultado da discrepância educacional.

Seguindo a praxe educacional das legislações e diretrizes descritas acima, além de vários pareceres e discussões a Referência Curricular da Terceira Etapa do Ensino Médio da rede estadual de Educação de Goiás e a Reorientação Curricular da EJA abordam os seguintes conteúdos da grade curricular do 4º semestre da 3º Etapa do Ensino Médio da turma do referido projeto de intervenção.

4º semestre da 3º Etapa do Ensino Médio

* Proclamação da República. O poder das oligarquias regionais.

- * Coronelismo e trabalhador rural.
- * Imperialismo - Neocolonialismo: disputas pelo domínio de regiões da Ásia e África.
- * Mundo em Guerras: 1º Guerra mundial, 2º Guerra mundial, Revolução Russa, Nazismo e Fascismo.
- * Crise econômica de 1929.
- * Governo de Getúlio Vargas.
- * Construção de Goiânia.
- * Guerra Fria.
- * Populismo e desenvolvimento: governo de JK, Construção de Brasília.
- * Governos militares, abertura Política.
- * Nova Republica e a Constituição de 1988.
- * Brasil e a nova ordem mundial.
- * Consciência dos deveres do cidadão.

Os conteúdos descritos acima, ocasionaram na escolha da referida turma, devido aos discentes estarem na última fase do ensino médio e cujo as orientações da Referência Curricular os conteúdos para essa série, são: a transação do Brasil Império para o Brasil República e a discussão sobre a Lei Aurea e as consequências sócias e de cidadania dada aos negros recém libertos ao longo deste processo até o presente momento. Por todos, esses aspectos, foi salutar desenvolvermos essa temática, indispensável para a formação dos estudantes críticos, democráticos e reflexivos. Assim, a importância do ensino de história na educação de jovens e adultos remete a duas questões:

Primeira refere-se à posição ocupada por essa modalidade de educação no âmbito das políticas educacionais e no próprio contexto escolar ao longo da história da educação brasileira.

A segunda exige compreender que essa modalidade de educação constitui-se (ou não) uma especificidade de objetivos, conteúdos e métodos para o ensino de História, nas relações entre ensino, instituição escolar e sociedade.

Por tanto, tendo as orientações disponíveis predispostas pelo o Estado e a Secretaria de Educação e Cultura, organizamos os seguintes materiais didáticos: o livro didático da EJA *História em foco* (FIGUEIRA, 2010) que fora escolhido entre as opções que o Governo disponibiliza ao professor, contudo o livro didático em si não é suficiente para tratar as questões em voga. O livro didático expõem apenas uma visão, a eurocêntrica. Fez-se necessário, desta maneira, aproximarmos o conteúdo para a realidade dos discentes e, conseqüentemente, a execução das propostas pedagógicas com esmero, utilizamos outros recursos didáticos para enriquecer as aulas e complementar as aulas oficinas.

Assim foi trabalhado dentro de sala de aula o filme *Besouro*, que conta a história de um capoeirista, vivendo na zona rural da Bahia na década de 1920 que tinha como função defender os negros contra os preconceitos e opressão existente naquele período.

Outro recurso pedagógico foi a apresentação de slides com o intuito de demonstrar fotos⁹ da população negra no início do século XX mostrando os aspectos sociais da referida população. Entre as fotos estão a de dois times de futebol: uma do time do Rio Grande do Sul e outro do time do Rio de Janeiro. O propósito foi instigar os discentes a pensarem o passado e refletirem o presente, a partir de imagens não verbais.

Damos aos discentes xerox de três textos no período de 09 de maio até o dia 27 de maio de 2016, a saber: o primeiro texto aborda a temática do futebol no início do século XX no Rio de Janeiro, que proibia a participação dos negros no meio futebolístico profissional em que podia participar apenas homens branco da elite carioca. Já o segundo texto discutido em sala de aula discorre sobre a Lei que criminaliza a prática da Capoeira e Vadiagem, no Brasil nas primeiras décadas do século passado. E por último um texto que discute o Imperialismo Europeu sobre o continente africano e a questão da Eugenia que discuti a questão de raça entre as populações do mundo.

É necessário que os professores da EJA, questionem as visões tradicionais do ensino de História e da própria educação de jovens e adultos e como seus alunos buscam e entendem a complexa realidade do mundo atual, procurando incentivá-los à participação social, tornando-os cidadãos ativos em suas comunidades. O ensino de

⁹ Ver em anexo

história tem muito a contribuir para que jovens e adultos possam estabelecer a inserção de suas identidades individuais nesses complexos contextos históricos, sociais e culturais, compreendendo suas diferentes temporalidades.

2.2.2 Definição de temática, preparação da investigação.

Neste item buscamos relatar a experiência vivenciada, proveniente da prática pedagógica como professor de história no CEJA no ano de 2016. A temática trabalhada foi a questão étnica racial.

As atividades realizadas neste trabalho podem até parecer simples à primeira vista, mas elas tornam-se necessárias e podem possibilitar que todas as práticas pedagógicas façam parte da construção de uma escola onde exista respeito aos sujeitos deste espaço. Os discentes devem ser pensados “como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação.” (BARCA, 2004, p.132).

Os discentes após longos períodos afastados dos bancos escolares, ao retomarem seus estudos eles trazem consigo conhecimento adquiridos do seu dia a dia, um importante aspecto que os professores devem atentar-se, compreendendo e valorizando-os, enquanto seres produtores de cultura e saber. De igual modo, existe a necessidade, também, de empregar essas histórias de vida no processo de ensino-aprendizagem, pois os mesmos têm suas próprias estratégias de leitura de mundo que não podem ser negligenciadas.

Assim,

[...] se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. BARCA, 2004, p. 132).

Durante minhas aulas, entre os dias 09 de maio até o dia 27 de maio de 2016, tentei relacionar o passado com o presente, buscando contextualizar a história no dia a dia dos alunos e alunas. “Os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a

partir da relação com os conceitos de senso comum que o sujeito experiência.” (BARCA, 2004, p.138) Acredito que esse tipo de abordagem em sala de aula é importante, a busca do diálogo com os estudantes, instigando-os a expressarem suas ideias, opiniões, sentimentos, crenças, etc.

De acordo com as propostas dos conceitos básicos da História de ensino médio do Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (2016) devemos trabalhar, dentre outros, os sujeitos históricos, a cultura e a cidadania. A partir do PCN das diretrizes, discussões e debates por toda rede de ensino seguindo as tendências educacionais em voga. O Currículo Referência do Estado de Goiás 2012 é um instrumento pedagógico consolidado em propostas bimestralizadas de conteúdo, com o intuito de orientar as unidades educacionais ao mesmo tempo permitindo a ampliação e construção de novos conteúdos de acordo com a peculiaridade de cada instituição de ensino no desenvolver do ensino aprendizagem. O Currículo Referência do estado de Goiás, como dissemos anteriormente organizou suas propostas por bimestralização. Assim, para a disciplina de história no 1º bimestre, período que iniciamos o projeto de ensino aprendizagem através da Unidade Temática Investigativa, o eixo temático do Currículo Referencial, que nos orientou para o planejamento, propôs os seguintes temas: Relações políticas, religiosas, culturais e econômicas no mundo contemporâneo, selecionamos os conteúdos Imperialismo, Teorias raciais no século XX, Revolta da Chibata e da Vacina, que desenvolveu os estudos à respeito da questões étnicos raciais no Brasil.

Como professor devo conscientizar-me que mesmo preparada às aulas, conforme os requisitos exigidos em dado momento, a mesma esta sujeita a ser modificada no desenrolar da prática. Ela não é fixa e imutável, pelo contrário, é maleável e passível de mudança. A metodologia de trabalho foi baseada na unidade temática investigativa (BARCA, 2004): questões étnicas racial no CEJA.

Definida a unidade temática investigativa dos conhecimentos prévios dos discentes, conforme orienta BARCA (2004) explica, realizou-se uma investigação dos conhecimentos prévios dos alunos e alunas. Foi entregue aos estudantes do 4º período o questionário, com diversas questões discursivas e de múltipla escolha,¹⁰ para que respondessem em sala de aula e caso ocorresse qualquer dúvida, seria respondida

¹⁰ O Questionário foi entregue entre os dias 27 de abril a 06 de maio de 2016. Ver em anexo o questionário.

durante a aula. A título de exemplo elaborei algumas perguntas para o questionário como a seguir:

- * Qual o papel do negro na sociedade atual?
- * Você conhece a Lei de Cotas Raciais?
- * Qual seu conhecimento sobre a Lei que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. Lei 7.716 de 05 Janeiro de 1989?

() nenhum () pouco ()satisfatório

Os objetivos para esta investigação prévia era conhecer e investigar o conhecimento inicial dos alunos e alunas. Os questionários foram respondidos durante duas aulas de 40 minutos cada, sendo aplicado individualmente.

Logo em seguida, percebi a troca de ideia entre alguns alunos e alunas que estavam em grupos, pedi a permissão para cada aluno envolvido nas aulas, para gravar suas falas. Alguns aceitaram outros não. Os alunos que não quiseram participar da gravação da entrevista, deu-se, principalmente pela vergonha, preferindo apenas responder aos questionários.

Posteriormente, a partir das respostas dos discentes, fizemos a leitura, a análise e a organização das mesmas, para construirmos a categorização do conhecimento prévios dos discentes com a finalidade de alcançar os objetivos de aprendizagem dos mesmos. A identificação de alguns elementos de conhecimento prévio dos discentes, proporcionou categorizar da seguinte maneira o questionário:

- 15 alunos responderam serem contra as cotas.
- 03 alunos posicionaram pela não necessidade das cotas raciais.
- 04 alunos responderam favoráveis as cotas.
- 02 alunos não souberam posicionar.

Do total dos discentes que responderam as entrevistas, a categorização nesse momento, realizou-se a partir do desejo de exporem suas falas nas entrevistas, não necessitando do professor escolhê-los individualmente. Dessa forma, as entrevistas foram categorizadas em:

- 06 alunos são contra as cotas raciais.

- 01 aluno relatou a desnecessidade das cotas raciais.

Após a categorização e análise das respostas prévias dos discentes, optamos para a necessidade de implementar estratégias de aulas diferentes das que foram realizadas em anos anteriores. A intervenção pedagógica, conforme a Unidade Temática Investigativa propiciou a elaboração de materiais diversificados, a saber, oficinas e trabalhos em grupos para discutirmos a história dos ex-escravos como sujeitos históricos

A exemplo de categorização, expomos dois posicionamentos de alunos que nos servirão de sustentação para o planejamento das atividades de intervenção pedagógica. Ao analisar a resposta do questionário e a entrevista da aluna Maria do 4º período de 29 anos que auto se declara morena, posicionando-se como desnecessária as cotas raciais, “pra que cotas, precisamos disso não[...]” (Maria 03 de maio de 2016). Outro exemplo que serviu de apoio para o desenvolvimento da intervenção pedagógica está na resposta do Valter do 4º período de 23 anos e auto declarado pardo, em que sua colocação é contra as cotas raciais, “[...] sou contra as cotas de faculdade e tudo, pra que isso, não tem necessidade”.

Com isso, firmados na análise das categorizações, almejamos, durante o planejamento de aula, concentrarmos o conteúdo de história, à respeito do ex-escravos, o que ocorreu no Brasil após o cumprimento da Lei Áurea: aonde estavam os ex-escravos no final do século XIX e início do século XX na história do Brasil? O que a República do Brasil fez pelos ex-escravos? Essas indagações nos servirão para demonstrar aos discentes que a Lei de Cotas Raciais está além do simples combate contra a discriminação, ela enseja instituir medidas compensatórias aqueles que foram excluídos pela sociedade, neste âmbito esta lei tem com intuito uma tentativa de concretizar a igualdade e neutralidade de qualquer tipo produção de discriminação racial. Contudo é necessária uma conscientização dos discentes e até mesmo da sociedade para combater a discriminação racial.

Assim, desenvolvi um trabalho um pouco diferenciado, conforme BARCA propõe:

I- Interpretação de fontes históricas.

- leitura de fontes diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas;

-o cruzamento de fontes, nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;

-a seleção de fontes com critérios de objetividade metodológica para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas.

II- Compreensão contextualizada:

-entender ou tentar entender, situações humanas e sociais em tempos e espaços diversos;

-relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes em relação ao presente e a projeção do futuro;

-levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui em suma a essência da progressão do conhecimento.

III- Comunicação

Expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação. (BARCA, 2004, p.134/135).

Neste viés, trabalhamos o filme *Besouro*¹¹; fizemos uso de textos, como a *Lei da Vadiagem e Proibição da Capoeira*, o *Processo de Branqueamento*¹², além de textos sobre o futebol no Estado do Rio de Janeiro no início do século passado¹³, num período de tempo de três semanas ininterruptas (09 de maio de 2016 a 27 de maio de 2016), com 2 aulas semanais e logo após as oficinas realizamos um novo levantamento com o mesmo questionário para conhecermos a apreensão de conteúdo dos alunos, focalizando novos olhares sobre a história da população negra no Brasil, a abolição, movimentos sociais até a efetivação da lei de Cotas Raciais.

Ao propor uma atividade de leitura, pensamos na questão da problematização, porque através dela podemos destacar a vivência cotidiana dos alunos e alunas e agir, para transformar a sociedade, assim os textos a serem trabalhados deveriam estar o mais próximo possível do cotidiano dos alunos, para que os mesmos problematizassem a realidade.

11 O filme *Besouro* retrata a vida de Besouro Mangangá, capoeirista do início do século XX a qual foi atribuído fatos heroicos e lendários, além disso mostra a vida diária dos negros no interior da Bahia, mergulhados num processo extremo de racismo e marginalização. Direção: João Daniel Tikhomiroff. Brasil: Coprodução Globo Filmes, Mixer, Miravista, Teleimage. Distribuição: Buena Vista International. 2009. 95 min, color.

¹²Em anexo.

¹³Em anexo.

Por meio destes novos e diversificados materiais, queríamos que os alunos refletissem e realizassem um exercício da compreensão histórica, pois com os novos modelos de aulas propostas, buscamos a concretização do contato mais próximo entre discentes e docente, saindo daquela monotonia das aulas tradicionais.

As experiências do tempo em que cada indivíduo possuem, ela constitui o que Rüsen chama de consciência histórica. Assim a consciência histórica é como um fenômeno vital do ser humano em que relacionam com a vida prática dos indivíduos. Seria o caso como os indivíduos conseguem interpretar suas experiências da evolução temporal do mundo e de si próprio em que os mesmos possam orientar sua própria vida no tempo.

Como afirma Rüsen:

[...] o homem tem de agir intencionalmente para poder viver e de que essa intencionalidade o define como um ser que necessariamente tem de ir além do que é o caso, se quiser viver no no e com que é o caso. (...) o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. (RÜSEN, 2001, p. 57).

Neste sentido existe uma relação dos indivíduos com seu tempo e que não está dissociado, em que percebe sua experiência com este mundo e conseqüentemente formula intenções para poder agir nelas, ou seja, os indivíduos agem no seu próprio presente, analisando o passado para entender o presente e antecipar o seu futuro, “[...] a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro”. (RÜSEN, 2006, p. 14).

Assim o indivíduo através da consciência histórica pode orientar e interpretar sua própria experiência no tempo como no espaço, através das mais diversificadas circunstâncias da vida prática.

2.2.3 A escravidão no Brasil: pesquisas e debates

A escravidão traçou os contornos da vida dos brasileiros de diferentes maneiras. Nos âmbitos cultural, social e econômico, os escravos fizeram parte do processo histórico do país e foram, igualmente, sujeitos que participaram da sua história.

Tratada sob os mais diferentes enfoques e referenciais teóricos, a temática da escravidão, pode ser considerada um dos objetos mais estudados no Brasil. Neste sentido, buscamos realizar um balanço historiográfico para nos situarmos quanto ao debate existente. Ressaltamos, porém, que apesar da temática ser objeto de vasta produção bibliográfica, desde o século XIX, fizemos a opção neste trabalho de tratar parte da bibliografia produzida a partir dos anos de 1930.

Casa Grande e Senzala, de Gilberto Freyre (1971), publicada originalmente em 1933, foi uma das obras pioneiras sobre a escravidão brasileira¹⁴. Nela, o autor parte de uma análise minuciosa da formação da sociedade brasileira, relacionando senhor/escravo com um universo de benevolência e amenidade. De acordo com Freyre a relação era bastante benéfica entre os escravos e seus senhores:

[...] à vista de todas essas evidências não há como duvidar de quanto o escravo nos engenhos do Brasil era, de modo geral, bem tratado, e a sua sorte realmente menos miserável do que a dos trabalhadores europeus que, na Europa ocidental da primeira metade do século XIX, não tinha o nome de escravo (FREYRE, 1971, p. 68).

A leitura apresentada por Gilberto Freyre parte da percepção da miscigenação. Observando a mistura étnica que ocorrera no Brasil, o autor entende que as relações que a tornaram possível, foram relações harmoniosas. Assim, através delas, na sociedade brasileira predominaria uma identificação entre as raças e a serenidade na relação entre senhor e escravo. Desenvolve-se, a partir desta construção, o mito da “democracia racial”, pressuposta pela ideia de que a miscigenação brasileira seria uma forma de comprovação da bondade e da benevolência da escravidão, não existindo, aqui, um distanciamento social.

Dentro da perspectiva colocada por Freyre, negros, brancos e indígenas teriam vivido pacificamente no Brasil, não existindo conflito entre eles. Com o intuito de comprovar a harmonia entre as “raças”, o autor afirma que “todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo, a sombra, ou pelo menos a pista, do indígena e/ou do negro”. (FREYRE *apud* SCHWARTZ, 2001, p. 49). Portanto, todo brasileiro traria consigo uma ancestralidade de miscigenação, de modo que afirmar pertencer a determinada raça seria contraditório para a realidade brasileira.

¹⁴ A obra de Freyre foi uma das pioneiras juntamente com a obra de Artur Ramos, *O negro brasileiro: etnografia religiosa e psicanálise*. Ver: Ramos (1934).

Todavia, percebemos que a consequência recaiu na construção social e cultural do mito. Erguido para encobrir o preconceito existente e que perdura até a atualidade, o mito da “democracia racial” encobre o racismo e o preconceito, os quais se disfarçam das mais diferentes formas. Conforme Munanga, o mito da democracia racial

[...] encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria, essas características são “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes. (MUNANGA, 2004, p. 89).

Após a IIª Guerra Mundial, no final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, devido ao holocausto nazista a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, UNESCO, esforçou-se para acabar com as políticas de ideologias raciais, por meio de várias ações em conjunto com países de todo o mundo. Neste novo contexto, a obra de Gilberto Freyre obteve notoriedade e despertou interesse acadêmico por estudar as questões raciais no Brasil. Assim, a UNESCO patrocinou um grupo de pesquisadores da Universidade de São Paulo, a USP, sob a coordenação do estudioso Florestan Fernandes, com intuito de compreender a questão racial no país.

Neste mesmo período, houve no Brasil uma revisão da historiografia sobre a escravidão. Intelectuais de formação marxista¹⁵ criticariam as ideias de Gilberto Freyre, a partir de uma visão materialista da sociedade. Eles deram significativa contribuição para intensificar o interesse pela escravidão no Brasil.

O grupo de pesquisa, coordenado por Florestan Fernandes, demonstrou que as desigualdades sociais no Brasil, entre negros e brancos, teve sua origem na tradição escravista e ainda persistiam na sociedade brasileira. Suas críticas recaíram sobre as questões raciais no país, afirmando que a “[...] “democracia racial” era um “mito”, uma farsa que, de fato, encobria uma sociedade de cujas desigualdades sociais eram cassadas, também, pelas questões raciais”. (SILVA, 2014, p. 115).

Para aqueles intelectuais, a escravidão no Brasil inseria-se na lógica do capitalismo comercial: mercado e lucro, a partir dos produtores exportadores, plantações

¹⁵ Dos trabalhos de pesquisadores da Escola Sociológica de São Paulo ou Escola Paulista que iriam combater o “mito da democracia racial” defendido por Gilberto Freyre, destacamos: FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus/Edusp, 1965. CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional**. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1962. IANNI, Octávio. **Escravidão e racismo**. São Paulo: Hucitec, 1978. COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala à colônia**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1966.

em larga escala, venda de escravos, tráfico negreiro, trabalho não remunerado, enormes lucros. Além de novos dados, as pesquisas apresentadas também derrubavam a tese central de Freyre, da “democracia racial”, pois, “[...] a violência também se transmitia ao escravo que, transgredindo as normas, desacatando os senhores, roubando-os, assassinando-os, exprimia de forma brutal, o seu inconformismo ante o cativo” (QUEIROZ, 1998, p. 106).

No início da década de 1980 novos estudos sobre a escravidão foram desenvolvidos no Brasil, sob a influência das análises marxistas de E.P. Thompson¹⁶.

[...] Thompson, junto com Eugene Genovese – historiador norte-americano que sob inspiração thompsoniana se dedicou a analisar a escravidão nos Estados Unidos -, serviu de grande inspiração para a mudança do enfoque econômico para o cultural nos estudos sobre a escravidão. (ADOLFO, 2014, p. 114).

Dentre vários outros aspectos, os historiadores inspirados em Thompson, observariam novas formas de resistência dos escravos, que não apenas as fugas para os quilombos, como postulado pelos teóricos que orbitaram em torno de Florestan Fernandes, dentre estes Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni.

Além disso, ressalte-se que sob a perspectiva thompsoniana ampliou-se a visão do sujeito histórico, indo além do determinismo estrutural, pois os escravos passaram a ser considerados como agentes ativos na sociedade escravista.

Esta nova perspectiva historiográfica¹⁷ realizou uma aparente aproximação com a linha interpretativa de Gilberto Freyre. Por este motivo, foi chamada por alguns estudiosos de “neopatriarcalismo”¹⁸ (Queiroz, 1998). Na nova perspectiva, buscou-se problematizar o conceito de violência do sistema. Através do que Schwartz (2001)

¹⁶Sobre a influência de Thompson ver: LARA, Sílvia Hunold, “Blowin’ in the Wind: E. P. Thompson e a experiência negra no Brasil”. **Projeto História**, n.12. Departamento de História, PUC-SP, out, 1995, p. 43 – 56; SLENES, Robert W.; MELLO, Pedro Carvalho de. Paternalism and social control in a slave society: the coffee regions of Brazil, 1850-1888. In: IX Congresso Mundial de Sociologia, IX. Uppsala: 1978; CUNHA, Manuela Carneiro da. Sobre a escravidão voluntária: outro discurso. *Escravidão e contrato no Brasil colônia*. **Dédalo**, 23:57-66, 1984; REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

¹⁷ Esta linha interpretativa não trabalha a escravidão pela “coisificação”, rejeitando o conceito de violência ao caracterizar o escravismo. Os autores inspirados em Thompson partem do que Stuart Schwartz chama de binômio “resistência-acomodação”. Sobre o tema, ver: SCHWARTZ, Stuart. Resistance and accommodation in eighteenth century Brazil: the slaves view of slavery. **The Hispanic American Historical Review**. Stanford, [Duke University Press], 57, 1977.

¹⁸O termo foi utilizado por Jacob Gorender como uma crítica aos novos historiadores, por estes verem a vida e a cultura do escravo pelo viés do modelo patriarcal de escravidão proposto por Freyre, se afastando do modelo de “coerção” e “repressão” proposto pela Escola Paulista de Sociologia da USP, de Florestan Fernandes. Ver: Gorender (1990).

chamou de resistência-acomodação, os escravos tinham estratégias de negociar um cotidiano mais brando, para sua própria sobrevivência. Sua contribuição influenciaria os trabalhos de vários pesquisadores do tema, como Robert W. Slenes, Stuart Schwartz e Sidney Chalhoub¹⁹.

Analisando a experiência da escravidão pelo viés da história social, a exemplo, Robert Slenes: “meu livro enfatiza, [...] uma política da escravidão. Insiste, alias, na centralidade dos processos de ‘luta de classe’ na constituição do sistema escravista, [...]”.(SLENES, 1999, p. 17). Desse modo, Slenes continua a demonstrar a sua visão ao sistema escravista no Brasil.

É importante frisar que os novos estudos não amenizam nossa visão dos horrores da escravidão, nem procuram fazer isso. Apenas devolvem ao escravismo sua historicidade como sistema construído por agentes sociais múltiplos, entre eles senhores e escravos. [...] Da mesma forma, elucidam uma política senhorial de domínio, antes desconhecida, que visa aproveitar-se dos anseios dos próprios escravos para torna-los mais vulneráveis. Enfim as novas pesquisas ‘reabilitam’, por assim dizer, a ‘luta de classes’ sob o escravismo, ... (SLENES, 1999, p. 45).

Está nova corrente historiográfica perceberam que os escravos viviam suas experiências no seu dia-a-dia, cotidiano, possuindo uma certa autonomia, em que este processo recebe o nome de resistência – acomodação, ou seja, uma luta diária por meio da negociação ruptura ao sistema escravista.

As três correntes em voga enfatizava a escravidão com matriz de análise diferente, cada uma desta estando inserido em um contexto e procurando responder às suas conveniências explicativas. Para tanto, qualquer individuo que tenha interesse em mergulhar na historiografia da escravidão brasileira, torna-se necessário ler as três correntes para compreender a situação daquele período, como também entender as questões raciais na atualidade.

¹⁹ Ver: SLENES, Robert W. Escravidão e família, padrões de casamento e estabilidade familiar numa comunidade escrava (Campinas, século XIX). **Estudos Econômicos**, São Paulo, IPE, USP, 17 (2), 1987; SCHWARTZ, Stuart, Op.cit; CHALHOUB, Sidney. **Os mitos da abolição, trabalhadores**. Campinas, Secretaria Municipal de Cultura, (1): 36-40, 1989.

2.2.4 Aula Oficina

No primeiro dia (09/maio 2016) trabalhei com os alunos e alunas o texto sobre o *Imperialismo e Teoria Raciais do Século XX*. Pedi para que alguns alunos manifestassem a compreensão pela leitura compartilhada, enquanto alguns liam os textos em sequencia, outros acompanhavam a leitura. Mesmo com a timidez de alguns ao lerem os textos para as turmas, a aula transcorreu de forma tranquila. Ao fim da leitura, discutimos os textos e incitei os alunos para que expressassem suas opiniões com relação aos dois textos: Se existiam alguma relação entre os textos? É possível reconhecer as ideias dos textos na atualidade? Muitos ficaram em silêncio, outros questionaram: O porquê de nações quererem dominar outras? O que era eugenia? O que é raça superior? E outras questões. Após minha explicação sobre o texto, pedi para os alunos e alunas que não faltassem à próxima aula, porque teríamos na sequência da aula, conteúdos sobre questões étnicos raciais com a apresentação do filme *Besouro*.

No segundo dia, realizamos a aula no mini auditório da escola, foi apresentado o filme *Besouro*, mas antes de iniciarmos o filme expus alguns fatos correlacionados à temática do dia, para contextualiza-los, e durante a apresentação do filme, solicitei que eles anotassem principais fatos observados do filme que chamaram mais a atenção. Em algumas cenas do filme os alunos ficaram surpresos por não saberem de fato o que tinha acontecido com os negros naquele período. A exemplo, os trabalhadores negros trabalhando de forma sub humana e questão do açoite nos trabalhadores negros.



Figura 1 – Fonte: dados de pesquisa

Na próxima aula dando continuidade ao conteúdo, trabalhamos o texto presente no livro Didático sobre a Revolta da Vacina e a Chibata. Neste processo saíram vários questionamentos: O porquê da prática da chibata se a escravidão havia acabado? Quem mandava no país? E expressões o coronel que tem o poder!

A partir destes comentários, os discentes iniciaram um dialogo intenso, com troca de informações como por exemplo:

Ana: Aonde estava os direitos para o povo o negro?

Pedro: Direito não, agora deveres todo mundo tinha, você lembra que quem manda no pais é o coronel.

Ana: Então não tinha comandante negro na marinha? Isso não podia acontecer.

Alex: Não tinha, os soldados eram tudo preto eu acho que era até a única opção deles de trabalhar. Pensa gente, se ninguém estuda não tem trabalho bom, ai tem que enfrentar o que aparece pela frente.

Ana: Entendi que se existe coronel então não tem democracia, ai mantem o poder pra eles! Até hoje é assim!

O dialogo dos discentes demonstra um grande avanço para concretização de uma das metas de ensino do professor de história que conforme Barca aponta “Interpretar o passado não significa apenas compreender uma versão acabada da História que é reproduzida no manual ou pelo professor. A interpretação do “contraditório”, isto é, da convergência de mensagens, é um principio que integra o conhecimento histórico genuíno.” (BARCA, 2004, p. 141).

Na primeira fala da Ana ela busca através do conhecimento de que os negros apesar de livres eram chicoteados, fez com que a aluna buscasse nos direitos o cessamento de tantas injustiças cometidas sobre os negros daquele período, direito esse que para a aluna existiria, já que os negros eram cidadãos livres e não mais escravos. Logo em seguida percebemos que a fala de Pedro vai além, pois ele percebeu que os direitos não existiam ou não eram respeitados, apenas os deveres de trabalhar e servir a sociedade escravocrata que ainda mantinham o pensamento coletivo da escravidão.

As trocas de informações são bastante rica, Alex, na sua colocação fez uma relação de sua vida atual com o passado, quando ele fala da necessidade de estudar, para conseguir melhor colocação no mercado de trabalho. Entendendo que não basta dar a

liberdade para os ex-escravos é preciso colocar em patamares iguais de oportunidade, algo que o Brasil não corrigiu plenamente. Por fim, a resposta de Ana é importante para uma reflexão quando ela diz: *“que os coronéis querem manter o poder para eles! Até hoje é assim”*, isso nos leva a pensar como foi e ainda é difícil para a população negra quebrar as barreiras que lhe são impostas, haja visto que no sistema capitalista transparece uma falsa ideia de que todos tem chance de melhorias, contudo sabemos que não é verdade, pois existe uma elite branca que faz de tudo para manter o poder, e uma destas formas é a política de não aceitação das cotas raciais, que pode desestruturar o topo da pirâmide social e econômica.

Foi um momento impar, momento de observação com poucas interferências, salvo quando o assunto era questionado a minha pessoa ou quando o assunto não tinha ligação com o debate em voga. Debate este riquíssimo, pois os alunos tinham diversos conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória de vida. Quando os alunos retratam a sua própria história fazendo correlação com o conteúdo aplicado dentro da sala de aula percebemos que a educação tem significado na vida deles.

Para fechar as três semanas ininterruptas de trabalho, realizamos um trabalho que tinha como ideal trazer documentos do início do século XX, para demonstrar como viviam a população negra do país a partir daquele contexto. Assim, foi distribuído, dois textos para cada aluno e que realizassem a leitura individual. Texto sobre a Lei da Vadiagem/ Proibição da Capoeira e outro sobre o futebol no Rio de Janeiro no período de 1920.

Após a leitura realizamos uma roda de conversas sobre os dois textos e, também, o restante dos trabalhos realizado nas semanas anteriores. A primeira colocação ou apontamento dos alunos de forma geral eram:

Alunos e alunas: “o porque da capoeira ser crime?”

Professor: Lembram-se das aulas que estudamos sobre questões raciais e outros assuntos sobre a população negra?

A sala manteve-se em silêncio por um breve período até que houve dois questionamentos:

“deve ser porque queria acabar com os negros não ter eles nas ruas, deixar só branco na rua, acho que isso é eugenia”.

“Capoeira é crime, futebol não joga, então tinha que acabar com os pretos é isso, até chicote tinha na marinha”.

Nestas duas falas chocadas, demonstradas pelos alunos, percebemos que as atividades começaram a dar resultados positivos quanto ao entendimento sobre as populações negras no início do século passado.

Uma das colocações mais interessante nas aulas de história foi à exposição do texto sobre a proibição da capoeira e a do futebol ser praticado apenas por branco durante o período de 1920, posto que os alunos não sabiam destas questões. Iniciando-se o processo de reflexão sobre o preconceito racial no Brasil que até então, não o compreendiam demasiadamente, um dos momentos mais importante foi quando os discentes correlacionaram o preconceito de antes com o de hoje, a exemplo, do exposto observamos na fala de um dos alunos.

“O racismo começou ai e tem até hoje o Aranha foi chamado de macaco”.

“O Daniel Alves também foi chamado, jogou até banana pra ele”.²⁰

O racismo que aconteceu no meio futebolístico durante o período de 1920 no Rio de Janeiro e o fato citado na fala acima que ocorreu em 2014, não podem ser considerados, fatos isolados, eles acontecem diariamente, não apenas no futebol, mas em outras modalidades esportivas. Isto porque em vários momentos outros alunos e alunas colocaram fatos sobre outros jogadores e campeonatos de outras modalidades esportiva, percebendo que isso é um caso grave e que acontece diariamente. O que antes para os mesmos poderiam, ou melhor, não poderia ser preconceito, agora eles entendem que sua extensão é maior. Importante frisar que a consciência histórica de Daniel iniciou-se a partir do que chamamos de “dar sentido ao passado” quem trouxe luz aos relatos fragmentados do tempo para pensar no presente (atualidade), mostrando *sua experiência de tempo presente* (SCHMIDT, 2008). Nesta relação passado e presente.

A história é uma forma elaborada de memória, ela vai além dos limites de uma vida individual. Ela trama as peças do passado rememorando em uma unidade temporal aberta para o futuro, oferecendo às pessoas uma interpretação para ajustar os movimentos temporais de suas próprias vidas. (RUSEN, 2009 p. 164)

A partir destas falas outros alunos começaram a expor opiniões, quanto às questões raciais, preconceito e cotas raciais que serão discutidas no próximo capítulo.

²⁰ Aranha goleiro que passou por preconceito racial no ano de 2014 na cidade de Porto Alegre em que foi ofendido de “macaco”. Daniel Alves lateral direito foi vítima de preconceito racial em um estádio de futebol na Espanha em que defendia seu time Barcelona (Espanha) no ano de 2014.

3. A compreensão dos estudantes do CEJA sobre as questões raciais.

Nos últimos anos, tem havido um crescente interesse relacionado às questões de cota raciais, assim, esse capítulo versará acerca da opinião e compreensão dos discentes quanto a essa temática. Observar-se-á a partir das atividades prévias de conhecimentos dos discentes, o quão é relativa ou não as políticas públicas brasileiras para sanar as dívidas sociais com a população negra e afrodescendente. Destarte este capítulo foi dividido em três dois subtítulos, em primeiro momento fazemos um panorâmica sobre o movimento negro no Brasil, até a conquista das cotas raciais, em segundo momento, realizado antes da Unidade Temática Investigativa, o porquê dos discentes serem contra as cotas, no terceiro momento, após os apontamentos dos discentes com relação às cotas raciais, concentramos os esforços na Unidade Temática Investigativa, estabelecendo reflexões sobre a historiografia da população negra no Brasil, de modo, que percebessem necessidade das cotas raciais para os grupos citados.

3.1 Panorâmico histórico dos Movimentos negros no Brasil e suas conquistas: Cotas: a favor ou contra? O que fazer?

Em uma de nossas aulas no CEJA, quando discutíamos o tema da Escravidão no Brasil, uma de nossas alunas disse: “[...] nossa!! Isso [a escravidão] tem [um] tempão, [é] muito antigo [...]” (Joana, 2016).

As palavras de Joana refletem o entendimento de muitos outros estudantes e, também, de boa parte da sociedade brasileira: a escravidão é algo que pertence a um passado distante e que pouco ou nada tem a ver com o presente. Esse distanciamento em relação ao nosso passado escravocrata, tem induzido a pensar que as mazelas da escravização de homens e mulheres negros foram resolvidas e superadas. Opera-se, desta forma, um “apagamento” das dimensões profundas da história das populações negras no pós-abolição.

Parte desta construção deve-se, como vimos no item anterior, à construção ideológica do mito da “democracia racial”. Mas também decorre, de outra parte, do desconhecimento da História.

Um rápido olhar sobre os livros didáticos de História do Brasil nos mostra que, com raríssimas exceções, a história das populações negras escravizadas “termina” com a

Lei Áurea. Dito de outra forma: a maioria dos livros didáticos não trata do que aconteceu com os ex-escravos. Esta invisibilização das populações negras no pós-escravidão, tem contribuído para a naturalização de imaginários e comportamentos político-sociais construídos ao longo de nossa história.

Com o objetivo de problematizar estas questões, neste item abordaremos aspectos referentes à história dos ex-escravos. A abordagem diz respeito aos discursos e práticas políticas que negaram a sua cidadania, mas também à atuação histórica daqueles sujeitos, na luta pela sobrevivência, por meio de movimentos organizados ou não, do final do século XIX aos dias atuais. Para tanto, procuramos dialogar com a “historiografia do pós-escravidão”, de modo a compreender a construção histórica das questões étnico-raciais e as manifestações do racismo no nosso presente.

De acordo com Paixão e Gomes (2010) o Brasil foi à última nação da América Latina a abolir a escravidão. O regime, que durou cerca de 400 anos, deixou profundas marcas na sociedade brasileira, dentre estas o racismo. Na prática, embora a Lei Áurea tenha abolido formalmente a escravidão, não destituiu o imaginário racista do Brasil e, tampouco, mudou drasticamente a situação social das populações negras.

Por outro lado, é necessário lembrar que os estudos realizados nas últimas décadas vêm demonstrando que os negros não foram agentes passivos²¹ na história brasileira. Pelo contrário, lutaram não somente durante a escravidão, mas também no período posterior a esta. Dentre estas lutas tem recebido especial atenção a temática da luta pela inserção no mercado de trabalho livre que se instituíra no país.

Os estudos mostram que a questão da constituição do mercado de trabalho livre remonta à segunda metade do século XIX. A partir de 1850 foi sendo inserida no mercado, a mão de obra imigrante, cujo o trabalho livre e assalariado deveria, de acordo com os projetos políticos, econômicos e sociais do período, ir aos poucos substituindo a mão-de-obra escrava e negra. Conforme discutido, um dos argumentos mais fortes para exclusão socioeconômica das populações negras foi oferecido pelo discurso científico da época, de filiação eugenista. Conforme Telles:

No século XIX, enquanto a escravidão estava em vias de ser abolida no continente americano, a ciência veio para validar a dominação racial, ao propor que caucasoides eram superiores às pessoas não brancas, em especial aos africanos. (TELLES, p. 43 *apud*, ANDRADE, 2006, p. 58).

²¹ A respeito do tema consultar: AZEVEDO (1999) e CUNHA (2007).

A situação não se alterou com o advento da República, em 1889. Além de não oferecer nenhum ganho para as populações negras, o novo sistema político ampliou a sua marginalização.

O movimento negro encontraria uma grande luta pela frente. Teria que resolver seus problemas no âmbito social, em particular os preconceitos raciais firmemente plantados nas mais diferentes instâncias sociais: na marginalização da educação, no mercado de trabalho, na política, na sociedade, na cultura.

No contexto em que viviam os recém libertos, os movimentos negros foram mecanismos de mobilização das camadas marginalizadas, formando uma série de grupos paralelos. Existiram inúmeras associações no país, dentre as quais destacamos as de São Paulo: Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora do 13 de Maio (1906), a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891) – Lages/ Santa Catarina. Grande parte destes grupos era de base assistencialista, recreativa e/ou cultural. Por volta de 1924, muitas associações ampliam seu enfoque, abraçando causas mais políticas.

A imprensa negra também teve um papel importante ao retratar questões próprias dos negros. Dentre os periódicos que circularam nas primeiras décadas do século XX destacaram-se: A Pátria (1899), O Bandeirante (1918), A Sentinela (1920), Clarim da Alvorada (1924), Raça (1935) (Cf. DOMINGUES, 2007). Ainda segundo Domingues (2007), a partir de 1920 a imprensa negra do Estado de São Paulo começou a realizar discussões sobre questões raciais, alcançando cada vez mais o público leitor, desempenhando um papel importante na consciência política e racial.

Em 1931, nascia em São Paulo a FNB – Frente Negra Brasileira –, a primeira organização negra do país que se tornou um partido político constituído. (Cf. BUTLER, 2011). A FNB não foi a única a defender e reivindicar direitos aos negros. Porém foi a mais conhecida. De acordo com (BUTLER 2011), a FNB teve como objetivo protestar contra a discriminação, criando meios de promoção social em suas reuniões. Durante seus sete anos de existência, a FNB tornou-se um modelo para futuras organizações negras.

A Frente apoiou a campanha presidencial de Getúlio Vargas, por entender que o fim da República Velha significaria o fim dos resquícios do chicote da escravidão e que o novo governo abriria possibilidades de ações políticas públicas para os afro-brasileiros. A esperança de que Vargas mudaria o cenário social, político, econômico e que respeitaria a cidadania que havia sido rejeitada aos negros, não se concretizou. Após

a Constituição de 1934, movimentos sociais e partidos políticos, como o Partido Comunista do Brasil (PCB) e a Aliança Nacional Libertadora (ANL), foram perseguidos.

Com o fim da ditadura de Getúlio Vargas, em 1945, o cenário político transformou-se. Durante o período de redemocratização (1946 -164), as associações negras retomaram suas lutas contra as barreiras que impediam as populações negras de usufruir dos direitos à cidadania.

Uma das principais organizações negras do período foi a União dos Homens de Cor, UHC, cuja finalidade era “[...] ‘elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades’, como está expresso no artigo 1º do estatuto, no capítulo das finalidades”. (SILVA, Joselina, 2003, p. 226). Ainda de acordo com Joselina Silva (2003) a UHC tinha representantes em quase todos os Estados da Federação e em inúmeros municípios do interior do país. Ela atuava em ações voluntárias, serviços de assistência médica, jurídica e aulas de alfabetização.

No final da década de 1940, a União dos Homens de Cor se tornou uma rede estruturada, presente e atuante em 11 (onze) Estados da federação brasileira. Por ser uma rede presente em quase todos os Estados, a UHC tinha mais e uma abrangência maior do que outras organizações. Dela participaram mulheres e homens negros bem sucedidos como médicos, deputados e advogados.

A rede UHC tinha como interesse a participação de suas lideranças nas eleições de pleitos municipais e estaduais, pois pretendia “[...] transformar-se no primeiro partido negro do país.” (SILVA, Joselina, 2011, p. 231). A ideia era a de que, ao entrar na arena política, seus representantes poderiam elevar o nível econômico e intelectual da população negra, por meio de políticas públicas. Assim, negros e negras poderiam ter direitos iguais ao dos homens e mulheres brancas, enfrentando-se a enorme barreira da discriminação racial, pelo viés da política.

De acordo com Kossling (2011, p. 288), durante a Ditadura Militar “[...] os movimentos negros que, nesse período, articulavam protestos contra o racismo eram vistos como obstáculos à ‘integração nacional’ e a ‘paz social’, por desnudarem a ‘desintegração’ da sociedade brasileira, indo contra os ‘objetivos nacionais’”.

Para o Governo, estas manifestações eram inconcebíveis porque negavam a “democracia racial” que aqui “existia”. Em defesa do mito, a mestiçagem era exaltada e

apontada como parte da identidade nacional (KOSSLING, 2011). Assim, os ideais das organizações negras não se encaixavam no projeto da ditadura civil-militar, sendo vistas como uma “desordem” que tentava impedir a “harmonia racial” do país.

No final dos anos de 1970, vários movimentos sociais ocuparam as ruas para reivindicar a volta da democracia, contestando o governo militar. Dentre estes, se encontravam, também, os movimentos negros. Conforme Silva e Trapp (2011), neste período existiam cerca de 600 organizações em todo país e uma parte considerável teve influência das lutas afro-americanas e dos povos africanos pela independência.

De maneira geral, apesar da existência de várias organizações negras no período, foram poucas as que se tornaram instrumentos de mudanças para as populações negras, uma vez que muitas delas voltaram suas ações para a área artística e cultural. Temas como violência e pobreza não foram politizados pelos ativistas negros desse período, salvo o Movimento Negro Unificado - MNU, cuja postura voltava-se para o enfrentamento da discriminação, da desigualdade racial e do próprio regime militar.

Fundado em 1978, no Estado de São Paulo, o MNU foi uma das principais organizações negras do país. Encampava uma série de reivindicações, protestando contra atitudes e ações racistas às quais negros e negras eram submetidos. De acordo com Domingues (2007) uma de suas lutas era desmistificar a “democracia racial”, objetivando desconstruir o que ainda permeava o inconsciente da população brasileira.

Além disso, a atuação do MNU estava atualizada com as questões sociais de outras nações. As influências norte-americanas se fizeram presentes através dos pensamentos e das lutas de Malcom X e Martin Luther King²², na ampliação dos direitos civis da população negra dos Estados Unidos. Outra influência externa, foram os movimentos de libertação das nações africanas, Angola e Moçambique, e a luta contra o Apartheid na África do Sul.

Para Domingues (2007) o MNU teve um papel importante no que diz respeito aos movimentos negros, pois pretendeu unificar os diversos movimentos e organizações antirracistas no país, fortalecendo seu poder político e denunciando, por meio da ordem pública, as práticas racistas.

No final dos anos de 1980, houve um avanço considerável com relação aos diálogos entre o Estado e os movimentos negros. De 1995 até o presente momento, o governo não só reconheceu a existência do racismo no país como também a existência

²²Sobre Malcom X e Martin L. King, consultar: Oliveira, 2005.

de desigualdades sociais entre negros e brancos. No governo de Fernando Henrique Cardoso foi criado o GTI – Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra, através da Secretária Nacional dos Direitos Humanos (SNDH), começando a ser discutidas políticas públicas afirmativas.

Em 2001, o Brasil participou da “III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”, realizada em Durban, na África do Sul. Após a conferência, os movimentos negros do Brasil adotaram em sua luta, as políticas de ações afirmativas como bandeira. A questão das “cotas” tornou-se o ponto central na agenda do movimento. (Cf. TRAPP 2011, p. 244).

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva ampliou-se as relações entre Estado e movimentos negros, culminando com a criação da Secretária Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) em 2003. No que diz respeito à Educação, os movimentos obtiveram duas importantes conquistas: a adoção das “cotas” no ensino superior e a implementação da Lei 10.639/2003 que inclui a disciplina de História e Cultura Afro-brasileira no currículo da Educação Básica. Além disso, no governo de Dilma Rousseff foi aprovada a Lei 12.711/2012, que em seu artigo 3º determina:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012).

Não obstante, segundo o Relatório dos Direitos Humanos - RDH de 2005, produzido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - Brasil, apesar do crescimento dos movimentos negros e da ampliação do seu leque de atuação, os mesmos ainda não conseguiram emplacar nenhum movimento de massa no Brasil. Além disso, em se tratando da questão sempre presente da miscigenação, o que se constatou foi que para muitos indivíduos a mistura étnica foi e continua sendo vista como uma estratégia de superação do racismo, apagando a imagem dos traços africanos em seus descendentes. A exemplo disso, “não por acaso, ao longo das décadas, os censos mostram uma persistente queda da parcela da população que se auto classifica como preta e um aumento contínuo da população que se auto classifica como parda.” (PNUD, 2005, p. 111).

A Lei n. 12. 711, de 29 de Agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso de estudantes nas universidades e nos institutos federais, em seus artigos 1º e 3º estabelece-se o seguinte:

Art. 1º. As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. [...] Art. 3º. Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística... (BRASIL, 2012).

Dois anos depois, a Lei 12 990 de 09 de junho de 2014, determinou, também, a reserva de 20% das vagas disponíveis em concursos públicos, para candidatos autodeclarados negros e pardos²³.

Como se vê, a reserva de vagas para disputa entre membros da população negra nos certames públicos é recente. No entanto, há décadas integra a pauta de reivindicações dos movimentos sociais negros. Não por caso, na década de 1960 Florestan Fernandes afirmava que o acesso dos negros ao ensino superior pelos negros, era praticamente impossível porque os mesmos pertenciam à camada social e econômica mais baixa. (Cf. FERNANDES, 1965). Mesmo com um processo lento e tímido, as ações afirmativas vêm sendo reconhecidas como políticas públicas necessárias e viáveis para romper as desigualdades sociais no país.

No entanto, as chamadas “Leis de Cotas” ainda são alvo de acalorados debates nos diferentes segmentos da população brasileira. Uma parte da sociedade vê as cotas como positiva porque permitem compensar o quadro do racismo histórico que existe em nosso país. Já outra parte, ao contrário, entende que elas são prejudiciais porque, inversamente, acentuam o racismo.

Para refletir a respeito da questão dentro do universo de estudantes pesquisados no CEJA, selecionamos sete estudantes para a entrevista oral e dezessete para

²³Ver o texto integral em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm>.

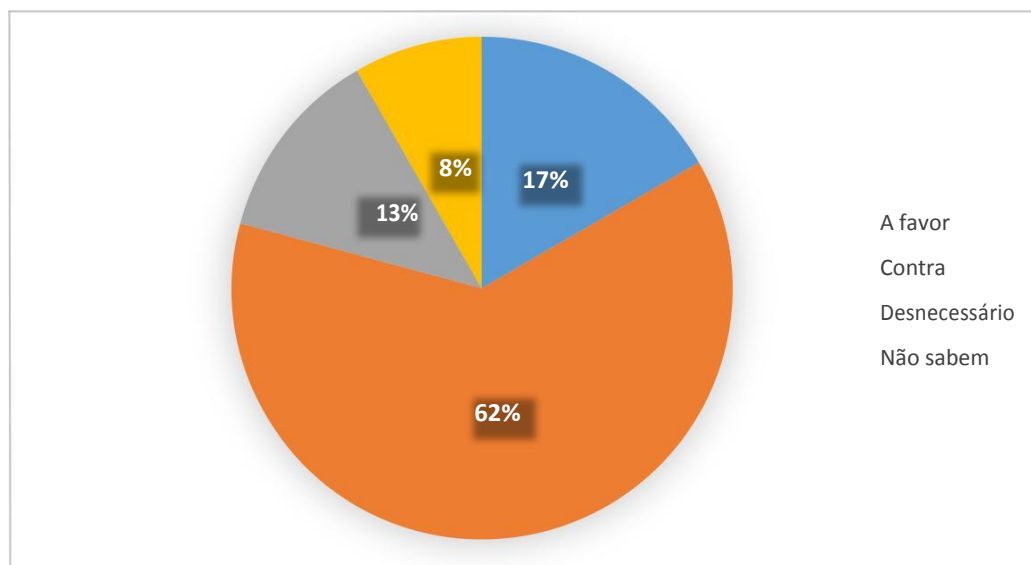
responderem aos questionários. Através de ambas as metodologias, dentre outras questões, perguntou-se: *Qual sua posição sobre esta Lei para concursos e vestibulares?*

Em conformidade, com análise da categorização das atividades prévias dos discentes, optamos pela realização da discussão sobre essa temática, justamente, porque de um universo de 24 discentes 70% eram contra ou julgavam desnecessárias as políticas de cotas raciais instituídas pelo governo federal.

3.2 Cotas: pesquisa preliminar

Em pesquisa prévia, realizada para se compreender a posição dos discentes com relação à questão acima, no universo de vinte e quatro (24) estudantes obtivemos os seguintes resultados: quatro foram a favor; quinze foram contra; dois não sabiam responder; três consideraram desnecessárias. Em termos percentuais os resultados puderam ser assim representados:

Gráfico 1
Posicionamento sobre as Cotas - Pesquisa Preliminar



Fonte: Dados da pesquisa.

Estimulados a justificar seu posicionamento, em entrevista gravada uma das alunas afirmou:

[...] sou totalmente contra, sou totalmente contra essa lei, porque não deveria nem existir essa lei, porque direitos a partir do momento que vive numa democracia, a democracia é abrangente pra todo o brasileiro então a partir do momento que se nasce no Brasil e é brasileiro não é esta lei da constituição federal que deveria resguardar o direito do negro não precisava nem ter uma

lei para determinar cotas eu acho isso até um insulto para o negro (JOANA, 03 de mai. 2016).

As críticas ao sistema de cotas raciais vêm principalmente daqueles que foram privilegiados desde a descoberta do Brasil, ou ainda daqueles que ainda não compreendem ou desconhecem o contexto histórico que fora negado ao negro sobre a igualdade em relação aos homens brancos, devidos aos seus direitos sempre serem negados e, conseqüentemente, naturalizando-o. Assim as cotas raciais surgem da necessidade de suprir os direitos retirados dos negros ao longo da história no Brasil. Joana afirma que a lei das Cotas prejudicará e até insultará os negros. Joana considera a democracia como a efetivação de direitos e deveres iguais a todos os desiguais, cujo a realização dos propósitos individuais encontra-se na meritocracia, não considerando os aspectos sociais e econômicos que influenciam os posicionamentos sociais dos indivíduos. “A meritocracia figura, desde o final do século XIX como a única via ao mesmo tempo justa e eficaz de repartir os lugares (desiguais) nas sociedades democráticas.” (Duru-Bellat, 2006, p. 1, *apud*, VALLE; RUCHEL, 2009, p. 181). Dessa forma, seguindo por esse viés a lei de cotas raciais instituída pelo Governo Federal iria contra o princípio da democracia e da igualdade, ela prejudicaria a sociedade em sua maioria, em detrimento aos grupos minoritários e desfavorecidos.

Conforme Gomes o princípio da Igualdade, em si só, não é suficiente para reparar os danos promovidos sob as minorias, é necessário uma intervenção do Estado, posto que para o autor a o principio da Igualdade apregoado pelo estado burguês é

Abstrata por natureza e levada a extremos por força do postulado da neutralidade estatal (uma outra noção cara ao ideário liberal), o princípio da igualdade perante a lei foi tido, durante muito tempo, como a garantia da concretização da liberdade. Para os pensadores e teóricos da escola liberal, bastaria a simples inclusão da igualdade no rol dos direitos fundamentais para se ter esta como efetivamente assegurada no sistema constitucional. (GOMES, 2003, p. 87)

Contudo, em acordo com Gomes a não distinção dos sujeitos, colocando-os em igualdade, aliada a neutralidade do Estado desfavorece as minorias, a exemplo, negros, mulheres, homossexuais, portadores de necessidades especiais dentre outros. Gomes sugere outro posicionamento estatal, a de que “A experiência e os estudos de direito e política comparada, contudo, têm demonstrado que, tal como construída, à luz da

cartilha liberal oitocentista, a igualdade jurídica não passa de mera ficção.” (GOMES, 2003, p. 88).

Todavia, a aluna não percebe a lei de cotas raciais como uma ação afirmativa pública, da qual sua natureza encontra-se na equidade social ou justiça social para àqueles grupo minoritários que tiveram seus direitos privados ao longo da história social do Brasil.

[...] em vez, de somente tentarem evitar que a discriminação racial se efetive, utilizam, também, como estratégia de luta contra a discriminação racial, o apoio efetivo às iniciativas que tentam inserir as minorias raciais na sociedade, defendendo, concomitantemente, a adoção de políticas públicas de caráter compensatório destinadas às minorias, com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais existentes. (BRANDÃO, 2005, p. 31).

O posicionamento da aluna à respeito da lei de Cotas Raciais, nos remete a um ponto interessante, presente na sociedade brasileira quantos as políticas públicas do governo que segundo (GOMES, 2003, p. 89) “A essas políticas sociais, que nada mais são do que tentativas de concretização da igualdade substancial ou material, dá-se a denominação de “ação afirmativa” [...]”. Já o estudioso (Camino et. Al. 2014) abrange um pouco mais a prática da ação afirmativa ao dizer que o termo para as cotas não são constituída por de ações de “incentivos” e “suporte aos grupos” que se destinam, mas sim a discriminação positiva que é a introdução de um tratamento desigual dos formalmente iguais, gerado pela dicotomia da ideologia pós moderna e capitalista que inclui de um lado as pretensões de fraternidade e justiça social e por outro as aspirações setoriais e individualistas estimulados pela pretensão da meritocracia e concorrência e pelo espírito meritocrático e de concorrência.

Outro aspecto em destaque na fala de Joana a referida lei é o “apartheid” que provocaria sobre os beneficiários da lei de cotas raciais, como exemplo de racismo, seriam quando aprovados em concursos públicos, e vestibulares, os mesmos recebiam diversas críticas a sua capacidade intelectual, pois estão nestes locais, devido as cotas e não por mérito.

Em acordo a fala da aluna, anteriormente citada, a mesma não compreende que a Lei de Cotas serve para corrigir os erros cometidos pelos homens brancos no nosso passado, através da escravidão e pós abolição, na qual, a cor da pele ainda é um atributo considerável favoravelmente ou não por parte da sociedade.

Joana ainda nos afirmou que em sua família existem negros. Seus primos e primas negras, de primeiro grau, têm dificuldade em conseguir empregos, pois segundo a aluna, “existe uma barreira que os impedem de ter bons empregos”. No entanto, ao ser questionada de que as cotas poderiam ajudá-los, ela entende que não:

[...] desfavorece porque é uma minoria, eu acho que não se mede a pessoa pela cor da pele, mas se mede pela inteligência, pelo intelectual que ela tem e um negro às vezes pode pensar mais que um branco (pausa) como medir a inteligência da pessoa pela cor não existe isso, a gente vê na TV que não tem preconceito assim. (JOANA, 03 de mai.2016).

A justificativa de Joana é reveladora, ao dizer que “desfavorece porque é uma minoria” ela vê a política de cor apenas para pessoa negras, no caso moreno, pardo entre outros com traços fenótipo de negros não estariam participando das cotas. É preciso entender que as cotas abrangem todos que se consideram ser descendentes de negros, neste caso, morenos, pardos, mulatos etc. Em geral, as pessoas não entendem que a Lei de Cotas Raciais adotada por diversas instituições, incluem todas as pessoas que se auto declaram negras ou descendentes de negros. Outro fator interessante, constatado na fala de Joana é o posicionamento aderido por ela, enseja a não consideração da lei de cotas raciais como uma ação afirmativa de grupo social e sim pelo prisma do indivíduo, posto a necessidade de concebê-la além do combate a discriminação racial, mas, em especial, a função de reparar as injustiças sociais enraizadas no decorrer da história dos grupos minoritários, considerando-se que sem as ações afirmativas, dificilmente, os grupos minoritários conseguiriam acesso a educação, emprego e promoções.

Quanto à questão que Joana aponta [...] que não se mede a pessoa pela cor da pele, mas se mede pela inteligência, pelo intelectual que ela tem [...], nos instiga a refletir sobre a questão da meritocracia, pois a cota racial poderia ser uma forma de burlar as leis, a exemplo quanto a entrada nas universidades de forma “normal” ou “ampla concorrência”. O que acontece que a Joana baseia na ideologia do mérito e da livre concorrência que na atual sociedade capitalista dita por isso esta mentalidade individualmente desconsiderando as questões sociais que levaram ao governo a decretar esta lei, além disso, ao considerar que é uma população, ou grupo minoritário, a mesma transparece que não podem ser tratados como igual, e que conseqüentemente, não possuem as mesmas oportunidades. Os que são contrários às cotas se concentram em defender a meritocracia que nada mais é que uma prática discriminatória, além claro que

os grupos dominantes se sentem ameaçados pela perda dos benefícios que fora conquistado ao longo dos séculos no Brasil.

Por meio de sua fala observamos a influência da mídia em seu posicionamento. No Brasil, especialmente a mídia televisiva exerce uma enorme influência. Sendo capaz de postular o que é “certo” ou “errado”, seu poder de persuasão é maior e ultrapassa outras instituições, como a escola, a família, a igreja, entre outros: “[...] a escola foi durante muito tempo a principal instituição envolvida sistematicamente com a educação e com a produção de subjetividades, ela agora está perdendo terreno para outras instâncias da sociedade.” (VEIGA-NETO, 2008, p. 54).

Considerando as respostas dadas, a partir das idades dos estudantes pertencentes ao universo pesquisado, a maioria esmagadora dos que estavam na faixa etária inferior a 25 anos de idade, se colocaram contra as Cotas raciais: dos sete alunos pertencentes a esta faixa etária, *seis* se posicionaram contrários e *um* considerou desnecessário ou desconhecia o tema. Já entre os alunos e alunas maiores de vinte e cinco anos, *onze* foram contra, *quatro* foram a favor e *dois* consideraram desnecessárias ou desconheciam o tema.

Tabela 2
Posicionamento sobre as Cotas – Conforme Faixa Etária

	A Favor	Contra	Não sabe ou Desnecessário	Total de estudantes
Menos de 25	0	6	1	7
Mais de 25	4	11	2	17

FONTE: Dados da pesquisa.

Uma ampla gama de respostas justificou o posicionamento contrário às Cotas. Dentre estas, destacamos as falas abaixo:

Alex - [...] sou contra, não tem que existir isso naum, já vi vários casos de tramoia, fraudes de gente passando por preto só pra passar na faculdade”.

Entrevistador – De onde você retirou essa informação? Alex – do jornal e internet. (Alex, 8 jun. 2016)

Moacir - Sou contra, porque vejo que todo mundo é igual é isso igual”. [...] sou contra, isso só vai ter mais racismo, muito mais, teve um cara na televisão que falou que só traz mais ódio, eu acho que traz mesmo. (Moacir, 8 jun.2016).

Para pessoas com o senso crítico apurado, podemos ver, mais uma vez, a mídia manipular a população. Sem dúvida, existem pessoas que, pelo fato da cor ser

“autodeclarada”, se aproveitam da oportunidade, na crença de que a seleção seja “mais fácil”. Mas isto não autoriza a generalização. Por outro lado, o fato de os jovens entrevistados terem mais contato com as mídias, dentre estas jornais e internet, poderia levar a crer que eles questionariam ou duvidariam das informações, buscando confrontá-las. Mas, nossa pesquisa demonstrou que e isso não ocorre! Eles se contentam com uma única versão dos fatos e tomam esta versão como verdade única.

Ademais Moacir esquece que na sociedade brasileira nem todos somos iguais, pelo contrário, há uma enorme diversidade, ao apontar “que todo mundo é igual”, por mais que ainda impere o preconceito racial, de gênero e de classe social é necessário políticas públicas que favoreçam os excluídos, nessa situação Moacir não constatou que a maioria dos excluídos até então são negros. Este fato leva as sociedade a continuarem a rejeitar a classificação fenotípica de negro(a), pode estar relacionada à persistência no imaginário coletivo do “mito da democracia racial”, que nega a existência do racismo, encobrendo as desigualdades sociais oriundas das mazelas raciais em nosso país. Visão esta que retoma as teses de Gilberto Freyre sobre a democracia racial no Brasil.

Entre estes jovens, 70% deles com idade inferior a 25 anos interromperam seus estudos há menos de três anos, enquanto os outros 30% há aproximadamente cinco anos. Estes dados demonstram que no período em que estudantes estavam na Escola, o conteúdo de História da África já era obrigatório, posto ter sido regulamentado pela Lei 10.639 de 05 de janeiro de 2003. Cabe deduzir que, por obrigação curricular, eles passaram pelo processo de aprendizagem da História da África assim como os conteúdos correlacionados a este tema. Contudo, ao entrevistar o Moacir o aluno nos revelou: “Eu lembro assim falar da escravidão, deles apanhar, deles fugi para quilombo acho que é isso lembro muito mais da Revolução Industrial e Idade Média”. (Moacir, 8 jun.2016).

Moacir faz parte dos alunos que já participaram da nova diretriz curricular do ensino de história. Porém, a não ser que os negros fugiam e se escondiam em Quilombos, praticamente não se recorda sobre o ensino da História da África ou da Escravidão no Brasil. Contudo, ao final da entrevista o aluno nos solicitou explicássemos melhor “o que era Quilombo”. Respondemos que o tema seria trabalhado nas próximas aulas. Vale ressaltar que não foi apenas o Moacir que possuía vaga lembrança sobre esta temática, mas boa parte dos jovens que responderam ao questionário.

Sabemos que o (a) professor (a) de história tem a responsabilidade de quebrar as “verdades cristalizadas” do senso comum. No caso de nossa temática, trata-se, em primeiro lugar, da ideia baseada no mito da “democracia racial” de que as políticas afirmativas denigrem e insultam a capacidade do grupo que teve seus direitos negados. Mas, em segundo lugar, também se trata de desfazer a ideia de que o racismo é longínquo e as cotas dizem respeito à outras localidades. Observamos este posicionamento na entrevista de Ana.

Apesar da aluna, da mesma forma que os demais, não confrontarem os discursos ou contextualizá-los, ela se posicionou a favor das cotas. Mas o fez referindo-se a outras regiões: “[...] sim a favor! principalmente na aula que o senhor falou, não lembro se é Bahia ou Rio de Janeiro tem muito negro, assim eles pode melhorar a vida”. (ANA, 06 de mai. 2016).

Conforme percebe-se, embora Ana reconheça a relevância das cotas para minimizar os problemas de desigualdades raciais, não consegue identificar essas desigualdades no seu cotidiano social, ou seja, na sua própria cidade: Catalão.

Ana - “Aqui em Catalão não tem não [pausa] racismo”.

Entrevistador - Porque você acha que as cotas raciais são necessárias em estados como Rio de Janeiro e Bahia?

Ana - “Professor o senhor falou que tinha escravo lá, e aqui parece que teve pouco, na televisão mostra que todo mundo mora na favela, aqui não *professor aqui tem gente rico tem vereador aqui que é preto*” (Grifo nosso). (06 mai. 2016).

Para Ana, a cidade de Catalão não precisa de “cotas”, pois oferece “mais oportunidades”. Sua justificativa, como se vê no trecho acima, é a presença de negros em posição de destaque social e em funções políticas. Todavia, a correlação que a aluna faz de ascensão social e não preconceito e pobreza ser igual racismo, não anula o racismo e nem explica as suas ações. Vejamos, a exemplo, o fato ocorrido com o psicólogo estadunidense Carl Hart²⁴, é um exemplo importante de racismo e suas gradações na atualidade. Convidado a palestrar para a comunidade de psicólogos e psiquiatras na cidade de São Paulo, disse:

O que aconteceu foi que, assim que cheguei ao hotel, na quinta-feira, fui direto ao toalete. Quando saí, os organizadores do seminário vieram até mim

24 Professor associado de Psicologia e Psiquiatria da Universidade de Columbia. Hart é conhecido por sua pesquisa sobre abusos e vícios em drogas. Ele foi o primeiro professor titular afro-americano de ciências na Universidade de Columbia dos Estados Unidos.

para se desculpar por algo que teria acontecido assim que entrei no hotel. Segundo eles, um segurança iria me abordar porque eu não parecia pertencer ao lugar. Mas eu não presenciei nada disso, foi uma pessoa que me falou. [...] Eu aprendi com esse evento que não sou mais um homem negro comum. Se eu fosse, ninguém se importaria com o que aconteceu comigo. (NEUROCIENTISTA, 2015).

Não basta ter ascensão social ou econômica para superar o racismo e o preconceito. É importante discutir, debater as relações étnico-raciais no dia-a-dia, mesmo que muitos achem uma questão de menor importância. Nesse sentido, é fundamental transformar as escolas, criando espaços para estas reflexões.

No entanto, a aluna pouco comenta sobre as Congadas da cidade, uma herança da escravidão e de culturas locais de origem africana. A entrevista de Ana nos revelou a importância de se discutir o tema em nível local. A perspectiva adotada foi a proposta por Schmidt e Cainelli (2009) que nos indica lidar com a história local como uma estratégia pedagógica, na qual se desperta o interesse dos alunos a partir de suas aproximações sociais, como forma de compreensão do processo histórico: “[...] o trabalho com a história local pode ser instrumento idôneo para a construção de uma história mais plural, menos homogênea, que não silencie a multiplicidade de vozes dos diferentes sujeitos da história.” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 139).

De qualquer forma, os dados apresentados falam por si. O resultado altíssimo de um posicionamento em contrário às Leis de Cotas, nos levou à percepção de que se fazia urgente um trabalho de conscientização histórica dos estudantes de modo a demonstrar a necessidade das Cotas para as populações negras e a sua importância na realidade do país.

Diante da demanda por ações específicas de conteúdos sobre o assunto, trabalhamos durante três semanas com diferentes materiais – jornais, livros didáticos, fotos – expondo as lutas e constituição dos movimentos sociais reivindicatórios pelas políticas de ações afirmativas.

Conforme Schmidt (2004) o conjunto de atividades desenvolvidas pelo historiador com intuito de localizar e selecionar conteúdos a partir das experiências históricas para o ensino de história é o ponto de partida para levantar discussões que promovam a conscientização dos estudantes.

Nesse sentido, considerando-se os dados levantados e os posicionamentos recolhidos, partimos das reflexões de Munanga ao afirmar que:

[...] ninguém perde seu orgulho e sua dignidade ao reivindicar uma política compensatória numa sociedade que por mais de quatrocentos anos atrasou seu desenvolvimento e prejudicou o exercício de sua plena cidadania [...] Desde quando a reparação de danos por séculos de discriminação prejudica a dignidade e o orgulho de uma população? Os judeus têm vergonha em reivindicar a indenização das vítimas do Holocausto? Onde estão o orgulho e a dignidade de uma sociedade que continue a manter em condições de igualdade gritante um segmento importante de sua população e que durante muitos anos continuou a se esconder atrás do manto do mito da democracia racial? (MUNANGA, 2001, p. 40-41).

Assim, em aula específica sobre o tema na localidade, foi utilizado data show para transmitir imagens da Igreja do Rosário, onde se realizam os festejos de Congado no mês de Outubro; correntes que aprisionavam os escravos e materiais de trabalho utilizados por eles na cidade de Catalão. Embora previsto no cronograma, não foi possível aos alunos irem ao Museu Histórico Municipal Cornélio Ramos, porque todos trabalham durante o horário de funcionamento do mesmo.

A partir das falas de outros estudantes, também constatamos a necessidade de se discutir a importância dos negros dentro da sociedade escravagista e pós-escravagista, tanto local quanto nacional, explicitando que o fim da escravidão não significou aos negros a melhoria de suas condições de vida. A percepção veio da entrevista de José, ao expressar seu entendimento de que após a abolição os negros tiveram direitos iguais, principalmente do *futebol*. (JOSÉ, 06 mai. 2016).

Com relação à Lei de Cotas, a mesma exige que o conteúdo sobre o qual legisla, seja obrigatoriamente aplicado. Todavia, para que isto seja colocado em prática, o conteúdo, por sua vez, exige que o professor, em primeiro lugar, reflita sobre as desigualdades raciais existentes como um todo. Ou seja, percebendo estas desigualdades, ele poderá desenvolver uma aula capaz de quebrar as barreiras do preconceito, demonstrando a força dos movimentos negros, a necessidade das cotas raciais e vários outros assuntos presentes na pauta de reivindicações da população negra.

Cabe à Escola e seu corpo docente, a produção de ações pertinentes ao combate às desigualdades raciais. Caso contrário, se continuará mantendo a valorização do ideal “branco”, alimentando nos jovens a uma percepção distorcida deles mesmos, através da internalização de conceitos equivocados. Deriva desta continuidade a negação, por parte

dos jovens, de seu pertencimento étnico-racial como forma de se livrar das feridas e das dores que o racismo causa.

3.3 – Cotas: após atividades pedagógicas

A partir das entrevistas e respostas apresentadas nos questionários e entrevistas orais, elaboramos durante três semanas ininterruptas vários trabalhos sobre racismo no Brasil e na cidade de Catalão, utilizando diferentes materiais para nos aproximarmos melhor do cotidiano dos estudantes.

Após iniciar os estudos sobre a escravidão e o pós-abolição, utilizamos materiais didáticos como filme e resumos, buscando demonstrar aos estudantes que os escravos resistiram e lutaram contra a escravidão, da mesma forma que na atualidade as populações negras continuam reivindicando seus direitos. A exemplo, iniciamos as atividades desenvolvidas em sala de aula com discursão sobre o Imperialismo e teoria racial no século XX. Logo em seguida, nas aulas seguintes trabalhou-se o filme: *Besouro* correlacionando aos temas da grade curricular, a saber, o Imperialismo, o Brasil República Velha e o Regime Totalitário, a Lei da Vadiagem e da Proibição da Capoeira, através de documentos da época, distribuídos individualmente para cada aluno(a), anexado aos textos jornalísticos da atualidade que retratam a não participação dos negros em campeonato de futebol no Rio de Janeiro no início do século XX.

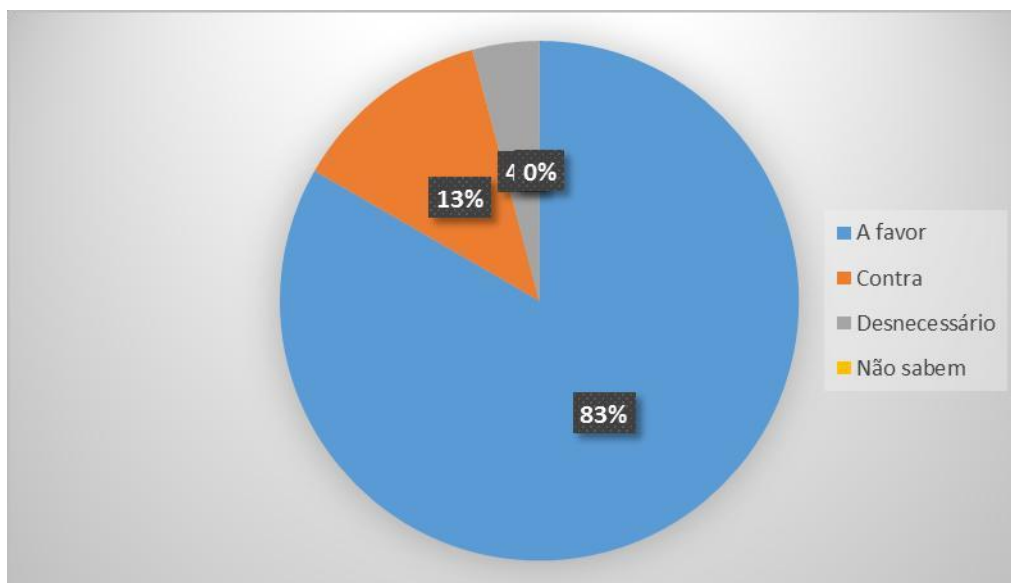
Conforme lembra Snyder (1995), “[...] o professor fornece a matéria para raciocinar, ensina a raciocinar, mas, acima de tudo, ensina que é possível raciocinar” (SNYDER, 1995 *apud* SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 34).

No processo descrito por Snyder, o(a) professor(a) se torna um mediador entre o conteúdo dado e as provocações que realiza diante dos seus alunos (as), ajudando-os a aprender a pensar historicamente. Desta forma, os alunos e as alunas começam a problematizar, procurando formas de transformar o mundo em que vivem. Partindo desta concepção o (a) aluno(a) se vê como partícipe da história, do processo de fazer história e do fazer-se do conhecimento histórico. As aulas de história não podem ser apenas a transmissão de conhecimento e informações, mas sim, aulas que constroem embates, problematizam a realidade, inter-relacionando conhecimentos.

Depois da realização das atividades em sala de aula, reaplicamos os mesmos questionários e entrevistas, perguntando sobre as mesmas questões. Desta vez, obtivemos uma conscientização considerável sobre o assunto. As cotas, que na pesquisa

preliminar foram amplamente negadas, desta vez, receberam um apoio considerável. No universo de *vinte e quatro* alunos (as) pesquisados (as), *vinte* se posicionaram a favor; *três* se posicionaram contra; *um* julgou desnecessárias e *zero* não soube. Em termos percentuais o novo resultado pode ser assim representado:

Gráfico 2
Posicionamento sobre as Cotas - Após atividades pedagógicas



Fonte: Dados da pesquisa.

Após as atividades pedagógicas, o aluno Moacir, considerou: “[...] ah! agora entendi sobre as cotas, é um tipo assim (pausa) busca a história dos pretos pra gente vê que eles não tiveram oportunidades, lembrei daquela aula do futebol hoje os pretos é maioria antes tinha que passá pó pra jogar” [sic]. (MOACIR, 08 jun. 2016). Ao ser confrontado com outro discurso, Pedro disse: “[...] o senhor explicou que os pretos tiveram uma história de desigualdades, eles não eram aceito no futebol, trabalho, eu sempre gostei de futebol e não sabia que tinha time que pintava o cara dos pretos pra jogar bola”²⁵. Além da nova percepção, Moacir conseguiu comparar as práticas racistas do passado e do presente, estabelecendo algumas correlações, a partir do tema do futebol: “[...] coloca pó no cara, pra poder jogar bola, racismo era demais, hoje tem

²⁵ Em meados da década de 1910, um dos jogadores do Fluminense, time do Rio de Janeiro, antes da partida de futebol teria passado pó de arroz em seu rosto. Embora a diretoria do clube negue que a prática derivava do racismo, fato é que durante décadas os clubes não aceitavam entre seus quadros “pessoas de cor”. Sobre o tema ver: <<http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/media/18%20-%20racismo%20no%20futebol.pdf>>; RODRIGES FILHO, Mário. **O negro no futebol brasileiro**. Rio de Janeiro: Mauad, 2010.

racismo, mas não é igual como antes não, acho que era pior antes [sic]” (Moacir, 08 jun. 2016).

Durante o diálogo José afirmou que não tinha a mínima ideia de que o futebol era jogado apenas por brancos. Ao expressar seu incômodo, José nos remeteu à explicação de Schmidt e Cainelli, de que: “[...] o aluno foi capaz de identificar o que aprendeu, comparando com o que já sabia, informando o que considerou mais significativo na aprendizagem, além de destacar os pontos mais ou menos positivos.” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 186).

Além de Moacir, outros alunos (as) também justificaram suas respostas em favor das Cotas:

Joana - [...] antes eu era contra, muito contra, mas também né só mostrava falcatura nestas cotas na TV, ninguém falava pra que era essas cotas. [...] Antes destas aulas, assim a gente só aprende que eles sofreram, sou a favor das cotas hoje porque a maioria do povo é mestiço preto né e não tem acesso a nada (Joana, 02 jun.2016)

Alex - Pensei e vi que a cota é bom, achei que no Brasil não tinha racismo, a cota é pra acabar com o racismo que tem né. (ALEX, 08 jun. 2016).

A aluna Joana é um exemplo, dentre outros, que tinham opinião contrária às Cotas. Todavia, com o desenvolvimento das aulas, as opiniões foram transformadas, de modo que os(as) alunos(as) se conscientizaram da importância da política. Tornaram-se à favor das Cotas porque, antes do trabalho em sala, não compreendiam a questão pelo viés histórico. Perceberam que as aulas de História não somente ensinam sobre o “sofrimento do negro”, como nas abordagens anteriores ao CEJA, mas após as aulas ministradas sobre as questões étnico-raciais, os estudantes começaram a questionar e a reverem o seu posicionamento acerca da História do Brasil. Nas palavras de Joana:

“Ah! sempre fala em Zumbi de Palmares, mas não sabia quem era, depois da aula fiquei sabendo, os professores só falava de Zumbi que lutava, mas não falava como o senhor falou até mesmo dos quilombos [sic].” (JOANA, 02 de jun. 2016).

Vale ressaltar a importância dessas aulas para a conscientização acerca da igualdade de direitos e o combate ao racismo, em especial aos alunos mais velhos, que não tiveram a oportunidade de estudar a história da África e as questões étnico-raciais como componentes curriculares.

Um dos exemplos é a própria aluna Joana, que retomou seus estudos em agosto de 2015, depois de *vinte anos*. O mesmo ocorre com Pedro, de sessenta anos e Maria, de

29 anos de idade. Para ambos a nova experiência de ensino-aprendizagem “soma” ao já aprendido. Conforme observa Pedro:

Pedro - [...] ah! eu lembro que tinha que decorar data, nomes, eu sei quem descobriu o Brasil em 1500, hoje os alunos não sabem, assim acho bom saber datas, mas também que nem estas aulas que eu não sabia que os escravos tinha que troca de nomes e que era obrigado a ser católico[sic]. (PEDRO, 08 jun.2016).

Quanto à questão dos negros serem batizados Maria nos disse: “Professor por isso a gente vê campanha para respeitar religião africana, eu não sabia que era reprimido, achava que todo mundo era católico e crente”. (MARIA, 02 jun. 2016)

O ensino de história que Pedro, Joana e Maria estudaram no final do século XX tinha como ideal mostrar os feitos dos homens brancos, demonstrado a importância das datas as quais, em sua grande maioria, se convertiam em feriados em se comemoram os feitos de homens brancos. Sob este ponto de vista, a disciplina da História privilegiava, como sujeito, a elite de origem europeia. Deste modo, a história ensinada nos bancos escolares do Brasil, até bem pouco tempo atrás, continuava a ser uma história eurocêntrica, a partir da qual a história de outras sociedade e culturas são tratadas como inferiores. Dentre estas, a história negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de mestrado nesse trabalho, direcionou suas ações na consciência histórica e o ensino de História na EJA. Apresentamos o funcionamento da EJA no Brasil e o CEJA da cidade de Catalão-GO, discorrendo sobre os debates existentes nessa modalidade de ensino, além disso, no primeiro momento realizamos discussões sobre a consciência histórica.

No segundo momento, procedeu-se um estudo junto aos discentes do CEJA à respeito da apreensão que os mesmos têm do ensino de história. Outro ponto importante tratado foi a articulação e aplicação da Unidade Temática Investigativa de Isabel Barca em conjunto com os discentes. E por último realizou-se uma análise das atividades pedagógicas aplicadas aos discentes, para que eles pudessem entender a necessidade das cotas raciais.

Esses pontos descritos acima, foram balizares para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado e a formação da proposta de estudo que é a compreensão dos discentes do CEJA quanto ao ensino de história e as cotas raciais.

A pesquisa originou-se a partir de indagações e questionamentos do próprio pesquisador em suas práticas em sala de aula, na rede de ensino estadual, diante as propostas do ensino de história e a temática de ensino e racismo de história. Em 2012 ao trabalhar o filme *Invictus* (2009), com os discentes do 3º ano do ensino médio regular do Colégio Polivalente, que aborda as questões raciais na África do Sul, juntamente a outros materiais didáticos, que nessa ocasião versavam acerca dessas questões, percebemos em várias ocasiões, manifestações de preconceito do alunado. Assim, enquanto professor de história, deu-se a motivação oportuna para repensar o papel do docente e possíveis contribuições para o combate do preconceito racial. Portanto, a partir de tal assertiva, propus adentrar no Mestrado Profissional de História da UFG/RC no ano de 2015, levando essa inquietação, refletindo com relação a qualificação de uma prática pedagógica diferenciada. E no trilhar da pesquisa de mestrado juntamente a prática de ensino em história em sala de aula, vimos o quanto seria importante discutir as questões das cotas raciais e racismo no Brasil por outro que não seja a da história oficial, arraigada na cultura brasileira. Vale ressaltar, que a pesquisa de mestrado foi desenvolvida no Centro de Educação de Jovens e Adultos Profª Alzira de Souza

Campos – CEJA na cidade de Catalão-Goiás, modalidade de ensino EJA com o 4º período do Ensino Médio Noturno.

Para tanto, a realização deste trabalho consistiu-se em um grande desafio. Primeiramente foi estabelecer uma leitura de teorias que não tinha total domínio, segundo desafio foi estabelecer um diálogo concreto entre o ensino de história e a educação de jovens e adultos. A leitura de teóricos dessa área possibilitou-me conhecer novas propostas pedagógicas que até o momento estava distante de minha realidade magisterial, a exemplo, a Unidade Temática Investigativa de Isabel Barca e a Consciência Histórica de John Rüsen. Igualmente, as mesmas ao ministrada na prática pedagógica possibilitou o florescimento de um trabalho enriquecedor, mesmo à frente de um público bastante heterogêneo e a princípio desinteressados por tais conteúdos. O que na verdade, foi o contrário, houve a participação e interesse de todos, perante as novas propostas de aulas, possibilitando a realização do trabalho com proficiência.

A partir do momento que tivemos contato com as referências teóricas que justificam e atestam à respeito da necessidade de cotas raciais, percebemos a necessidade de trabalhar com esta temática coadunado aos discentes do CEJA, haja visto, o grande número da população brasileira serem contra essa política pública, justificando-se a partir do entendimento que o país seria uma sociedade bioracial, que a conquista tem que ser por mérito, entre outros argumentos.

Enquanto professor de história tive o desafio de promover um trabalho pedagógico que proporcionasse em todas as instâncias pedagógicas a igualdade entre indivíduos compartilhando as mesmas oportunidades e acessos. Portanto, fez-se necessário planejar aulas capazes de não silenciar os preconceitos, as discriminações e os racismos, mas sim criar um embate para sua superação. Todavia, a realização para tal trabalho inovador com os discentes, era essencial levarem ao questionamento e problematização à respeito do ensino de história e as cotas raciais. Neste âmbito a pesquisa teve como intuito questionar a consciência histórica dos discentes, direcionando-os para a conscientização de que são sujeitos históricos, participantes do processo da história como um todo. Assim é preciso colocar os jovens e adultos do CEJA como protagonistas da história, abrir espaços para sua participação, pois ao colocarmos como sujeitos históricos, eles sentirão respeitados pelos seus conhecimentos, possibilitando maior participação no processo do conhecimento. Deste modo, as aulas de história deveriam propiciar aos discentes resgatarem o passado para

terem a capacidade de compreensão do presente, contudo a compreensão parte do princípio da interpretação de fontes “[...] analisar e selecionar pontos de vista, comunicar sob diversas formas, apostar em metodologias que envolvam os alunos no acto de pensar historicamente”. (BARCA, 2007, p. 06).

A aplicação dessa metodologia proporcionará aos discentes indagarem sobre seu papel na sociedade, buscando orientação para o entendimento de seu presente, modificando o futuro por meio da “orientação da vida prática”, (Rüsen, 2001, 2007a, 2007b) que possibilitaria aumentar o leque de conhecimento e questionamento na qual os discentes possam orientar o agir, por meio das experiências do passado, daí a consciência histórica ser um pré-requisito para direcionar o presente.

Outro aparato teórico empregado na pesquisa de mestrado, necessária a evolução dos aspectos abordados, surgiram diante as atitudes preconceituosas existente na mentalidade coletiva da democracia racial. Assim, partimos da leitura e análise de autores que empenham seus estudos na questão da raça, racismo e movimentos negros sociais no Brasil. Ao analisar a literatura que trata tais questões, percebemos que o racismo no Brasil não é declarado ou escancarado como em outras nações, pelo contrário, ele está escondido, escamoteado, ferindo os indivíduos negros, igualmente, diante o racismo aberto.

É salutar a ação dos movimentos negros que lutam pelos direitos de igualdade da população negra no Brasil, porém ainda há dificuldades de conquistarem políticas públicas para seus pares, exemplo disso, são as políticas públicas de cotas raciais que enfrentam resistência de várias pessoas e em diversos segmentos, como, alguns teóricos acadêmicos que argumentam contra o uso e necessidade de cotas raciais. Contudo, observando no desenrolar da pesquisa que essas teorias contrárias as cotas raciais não tem embasamento firme para defenderem suas ideias.

A respeito da existência de pessoas que são as contra as cotas raciais, foi percebido no ambiente educacional quando propomos a metodologia de Barca que durante a busca das ideias prévias dos discentes nos esclareceu plenamente tal assertiva. Desse modo, era preciso aplicar a Unidade Temática Investigativa além das ideias prévias, pois Barca norteia os passos a serem aplicados após a atividade de ideias prévias. E foi diante disso, que realizamos as aulas-oficinas, empregando vários textos com perspectivas sobre o racismo no Brasil durante o século XX e XXI, com diversos

instrumentos pedagógicos, cujo objetivo fosse que os discentes compreendessem, analisassem e questionassem o uso das cotas raciais instituídas pelo Governo Federal.

No desenrolar da pesquisa há a apreensão com relação a eficácia do ensino de História alicerçada na metodologia de Barca, se contribuiria eficazmente para todo o conteúdo proposto, bem como as metas e objetivos almejados. Através das aulas oficinas os discentes trocavam suas experiências seus conhecimentos sobre a temática trabalhada dentro da sala de aula, após as três semanas de exercícios contínuos, empregamos o mesmo questionário que havíamos coletado durante as ideias prévias dos discentes, para compararmos o apreensão dos mesmo antes e depois das aulas oficinas. Foi significativa a mudança no entendimento dos discentes quanto ao ensino de história e as cotas raciais, muitos dos discentes que tinham posição contrária a esta política pública, reconsideraram, devido as aulas-oficinas construídas sob a Unidade Temática Investigativa, o porquê da necessidade dessa política pública, Então, é plausível afirmarmos que as aulas-oficinas foram de grande valia e sucesso para o aprendizagem dos discentes.

REFERÊNCIAS

DOCUMENTAÇÃO

Documentação Escrita

BRAZIL. Decreto n. 874, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. **Coleção de Leis do Brasil** – 1890, p. 2664, Rio de Janeiro, 11 out. 1890. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html> DECRETO n. 874> Acesso em: 09 jun.2016.

BRASIL. [Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012](#). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio... **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012.

NEUROCIENTISTA negro esclarece suposto episódio de racismo em hotel de SP. **Pragmatismo político**, 01 set. 2015. Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/09/neurocientista-negro-esclarece-suposto-episodio-de-racismo-em-hotel-de-sp.html>> Acesso em: 23 nov. 2015.

Documentação Áudio Visual

Entrevistas

MARIA. **Entrevista:** “Maria”. Catalão, 03 mai. 2016. Entrevista concedida a Rogério Silva de Mesquita.

MARIA. **Entrevista:** “Maria”. Catalão, 02 jun. 2016. Entrevista concedida a Rogério Silva de Mesquita.

JOANA. **Entrevista:** “Joana”. Catalão, 03 mai. 2016. Entrevista concedida a Rogério Silva de Mesquita.

JOANA. **Entrevista:** “Joana”. Catalão, 02 jun. 2016. Entrevista concedida a Rogério Silva de Mesquita.

ANA. **Entrevista:** “Ana”. Catalão, 06 mai. 2016. Entrevista concedida a Rogério Silva de Mesquita.

ANA. **Entrevista:** “Ana”. Catalão, 02 jun. 2016. Entrevista concedida a Rogério Silva de Mesquita.

PEDRO. **Entrevista:** “Pedro”. Catalão, 03 mai. 2016. Entrevista concedida a Rogério Silva de Mesquita.

PEDRO. **Entrevista:** “Pedro”. Catalão, 08 jun. 2016. Entrevista concedida a Rogério Silva de Mesquita.

MOACIR. **Entrevista:** “Moacir”. Catalão, 06 mai. 2016. Entrevista concedida a Rogério Silva de Mesquita.

MOACIR. **Entrevista:** “Moacir”. Catalão, 08 jun. 2016. Entrevista concedida a Rogério Silva de Mesquita.

JOSÉ. **Entrevista:** “José”. Catalão, 06 mai. 2016. Entrevista concedida a Rogério Silva de Mesquita.

JOSÉ. **Entrevista:** “José”. Catalão, 08 jun. 2016. Entrevista concedida a Rogério Silva de Mesquita.

ALEX. **Entrevista:** “Alex”. Catalão, 06 mai. 2016. Entrevista concedida a Rogério Silva de Mesquita.

ALEX. **Entrevista:** “Alex”. Catalão, 08 jun. 2016. Entrevista concedida a Rogério Silva de Mesquita.

Filmes

INVICTUS. Direção: Clint Eastwood. EUA: Malpaso Productions; Spyglass Entertainment; Warner Bros. Pictures, 2009. 133 min, widescreen, color.

BESOURO. Direção: João Daniel Tikhomiroff. Brasil: Coprodução Globo Filmes, Mixer, Miravista, Teleimage. Distribuição: Buena Vista International. 2009. 95 min, color.

BIBLIOGRAFIA

ADOLFO, Roberto M. A. As transformações na historiografia da escravidão entre os anos de 1970 e 1980: uma reflexão teórica sobre possibilidades de abordagem do tema. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 110 - 125, 2014. Disponível em: <https://www.historia.ufg.br/up/108/o/as_transforma%c3%87%c3%95es_na_historiografia_da_escravid%c3%83o_entre_os_anos_de.pdf> Acesso em: 10 abr. 2016.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALBERTI, Verena. Ensino de história e história oral. **Boletim Museu Histórico de Londrina**, Londrina, v. 5, p. 20-21, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/museu/publicacoes/Boletim_10.pdf> Acesso em: 12 mai. 2016.

ANDRADE, Paulo Sergio de. **Pertencimento étnico racial e ensino de história**. 2006. 167f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2399/DissPSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 10 nov. 2015.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 3, 2012. Curitiba, PR. **Anais eletrônicos...** Curitiba: UFPR, 2012. Disponível em: <www.lapeduh.ufpr.br/arquivos/Anais.pdf> Acesso em: 20 abr. 2015.

AZEVEDO, Elciene. **Orfeu de carapinha: a trajetória de Luiz Gama na imperial cidade de São Paulo**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**. Porto, III Série, v. 2, 2001, p. 13-21. Disponível em: <ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf> Acesso em: 10 nov. 2015.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para Uma educação de qualidade: atas da quarta jornada de educação histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/.../aula-oficina---do-projeto-a-avaliacao---isabel-barca>> Acesso em: 11 nov. 2015.

BARCA, Isabel. A Educação Histórica numa sociedade aberta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, pp. 5-9, Jan/Jun 2007. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/introbarca.pdf> Acesso em: 10 nov. 2015.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí/PR: Ed. Unijuí, 2009. v. 3, p. 53-76.

BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **Revista História**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan/jun. 2012. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21683> Acesso em: 10 ago. 2015.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9 n. 19, p.29-42, set. 1989/fev. 1990. Disponível em:<www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3877> Acesso em: 05 jun. 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BONETE, Wilian Júnior. **Ensino de história, consciência histórica e a educação de Jovens e Adultos**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Londrina, 2013. Disponível em:<www.uel.br/pos/mesthis/WilianJBonete.pdf> Acesso em: 01 fev. 2016.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Coleção polêmicas do nosso tempo, 92.

BUTLER, Kim D. A nova negritude no Brasil – movimentos pós-abolição no contexto da diáspora africana. In: GOMES, Flávio; DOMINGUES, Petrônio. **Experiências da emancipação: biografias, instituições e movimentos sociais no pós-abolição (1890-1980)**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAMINO, Leoncio; TAVARES, Talita Leite; TORRES, Ana Raquel Rosas. Repertórios Discursivos de Estudantes Universitários sobre as Cotas Raciais nas Universidades Públicas Brasileiras. **Psicologia e Sociedade**; 26 (n. spe.), 117-128. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nspe/13.pdf>> Acesso em 08 maio 2017.

CANIATO, Rodolpho. **Com ciência na educação**. Campinas: Papyrus, 1997.

CARDOSO, Oldimar. **Para uma definição de Didática da História**. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

CARDOSO, M. H. C. de A.; CASTIEL, L. D. Saúde coletiva, nova genética e a eugenia de mercado. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 19, n. 2, p. 653-662, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v19n2/15431.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2016.

CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista História Regional**, Curitiba, v. 6, p. 93-112, 2001. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/download/2133/1614> Acesso em: 23 nov. 2015.

CERRI, Luís Fernando. Uma proposta de mapa do tempo para artesões de mapas do tempo: história do ensino de história e didática da história. In: MONTEIRO, A. M. F. C.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (Org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2011a.

CERRI, Luís Fernando. Cartografias Temporais: metodologias da pesquisa em consciência histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-81, jan-abr. 2011b. Disponível em: <seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15076> Acesso em: 23 out. 2015.

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

COSTA, Ana Maria et al. Desafios contemporâneos para a formação de jovens e adultos. Educar em Revista. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 15-28, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/03.pdf>> Acesso em: 16 nov. 2015.

COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. O pensamento social brasileiro e a questão racial: da ideologia do “branqueamento” às “divisões perigosas”. In: MIRANDA, C. et al. **Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei nº 10.639**. Rio de Janeiro: Quartet/ FAPERJ, 2012, p. 28 - 39.

CORREIA, J. A. Formação e trabalho: contributos para uma transformação nos modos de pensar na sua articulação. In: ESTRELA, A. et al. (Ed.). **Colloque national**, 4 Actas (v.1) Lisboa: AFIRSE Portuguesa, Universidade de Lisboa, 1995, p. 3-30.

CUNHA, O. M. G.; GOMES, F. dos S. (Org.). **Quase-cidadão: histórias e antropologia da pós-emancipação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: Alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, n.1223, p.100-122, 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf> Acesso em: 10 out. 2015.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus/Edusp, 1965.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. **História em foco**. São Paulo: ed. Ática, 1º edição, 2010.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FREITAS, Itamar. Aprendizagens históricas no Brasil recente: contribuições da Espanha, Inglaterra e Alemanha (1980-2011). In: **Aprender a ensinar história nos anos finais da escolarização básica**. Aracaju: Criação, 2014.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/05.pdf>> Acesso em: 11 de dez. 2016.

FREITAS, Patrícia de. A lei 10.639: o ensino de história e a cultura afro-brasileira. **OPIS**, Catalão, v. 10, n. 1, p. 15-28, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/Opsis/article/download/9631/8470>> Acesso em: 18 set. 2015.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Schmidt Editor, 1971. Primeira Edição em 1933.

GADAMER, Hans-George. Problemas epistemológicos das ciências humanas. In: FRUCHON, Pierre (Org.). **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GAGLIETTI, Mauro. O que nos faz humanos: quando a raça e a etnicidade criam um mal-estar paradigmático. In: SILVA, M. L. da. (Org.). **Ciência, raça e racismo na modernidade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, p. 89 – 106.

GIAROLA, Flávio Raimundo. Racismo e teorias raciais no século XIX: principais noções e balanço historiográfico. **História e-história**, Campinas, 24 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=313>> Acesso em: 15 out. 2015.

GILROY, Paul. **Entre campos: nações e o fascínio da raça**. Tradução de Celia Maria Marinho de Azevedo et al. São Paulo: Annablume, 2007.

GOMES, F.; DOMINGUES, P. (Org.). **Experiências da emancipação: biografias, instituições e movimentos sociais na pós-abolição (1890-1980)**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

GOMES, J. B. B.; SILVA, F. B. B. As ações afirmativas de promoção da igualdade efetiva. **Cadernos do Conselho da Justiça Federal, Brasília**, p. 85-124, 2003: Disponível em: <www.cjf.gov.br/revista/seriecadernos/vol24/artigo04.pdf>. Acesso em: 25 maio 2017.

GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. São Paulo: Ática, 1990.

GRESPLAN, Jorge. Considerações sobre o método. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes históricas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

HORN, G. B.; GERMINARI, G. D. **O Ensino de história e seu currículo – teoria e método**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

JACOBY, Russel. **O fim da utopia – política e cultura na era da apatia**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

KHOURY, Yara Aun. Muitas memórias, outras histórias: cultura e o sujeito na história. In: FENELON, D. (Org.). **Muitas memórias outras histórias**. Perdizes/São Paulo: Editora Olho d`agua, 2004.

KOSELLECK, Reinhardt. **Futuro passado: contribuição a semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-RIO, 2006.

KOSSLING, Karin Sant`Anna. Vigilância e repressão aos movimentos negros (1964 – 1983). In: GOMES, F.; DOMINGUES, P. (Org.). **Experiências da emancipação: biografias, instituições e movimentos sociais na pós-abolição (1890-1980)**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, p. 131-149, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea08.pdf>> Acesso em: 05 jan. 2016.

MACHADO, M. M. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: **Reunião anual da ANPED**, 23, 2000. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000.

MACHADO, Maria Margarida. **A política de formação de professores que atuam na educação de Jovens e Adultos em Goiás na década de 1990**. 231f. Tese (Doutorado). – Programa de Educação: História, política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/tesedoutoradomargarida.pdf>> Acesso em: 20 abril 2017.

MITCHELL, Michael. Movimento sociais negros na era Vargas. In: GOMES, F.; DOMINGUES, P. **Experiências da emancipação: biografias, instituições e movimentos sociais no pós-abolição (1890-1980)**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários a educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez/ Brasília: Unesco, 2000.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-

43, jul./dez. 2001. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/fchf/article/download/515/464> Acesso em: 06 dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf> Acesso em: 06 dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. P. (Org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: UDUFF, 2004, p. 17 – 34.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos PENESB** - Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói, n.12, p. 169-204, 2010. Disponível em: <http://www.uff.br/penesb/images/publicacoes/LIVRO%20PENESB%2012.pdf>> Acesso em: 07 mar. 2016.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **Significações do corpo negro**. 1998. 146 f. Tese (Doutorado) -Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/significacoes-do-corpo-negro-isildinha-baptista-nogueira-tese.pdf>> Acesso em: 11 dez. 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola**. As perspectivas para a formação dos professores de história quanto a diferença se torna obrigatoriedade curricular. 2010. 281 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0610614_10_pretextual.pdf> Acesso em: 8 nov. 2015.

PAIXÃO, M.; GOMES, F. Razões afirmativas: pós-emancipação, pensamento social e a construção das assimetrias raciais no Brasil. In: GOMBERG, E.; MANDARINO, A. C. de S. (Org.). **Racismo: olhares plurais**. Salvador: EDUFBA, 2010.

Parecer Parecer n11 ano 2000.
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf

PATY, Michel. Os discursos sobre as raças e a ciência. **Estudos avançados**. 12 (33), 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v12n33/v12n33a12.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2015.

PENA, S. D. J. & CARVALHO-SILVA, D. R. et al. Retrato Molecular do Brasil. **Ciência Hoje**, n. 159, p. 16-25 2000. Disponível em: <<http://labs.icb.ufmg.br/lbem/pdf/retrato.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2015.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **“O Mundo Negro”**: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). 2010. 268 f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. de. (Org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2012.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819739/mod_resource/content/1/PORTELLI,%20Alessandro%20E2%80%93%20A%20Filosofia%20e%20os%20fatos.pdf Acesso em: 15 set. 2015.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luto e senso comum. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da História Oral**. (Org.). 8 ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2006.

QUEIROZ, Suely R. R. de. Escravidão Negra em Debate. In: FREITAS, M. C. **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998, p. 103 - 118.

PNUD – Brasil. **Relatório de Desenvolvimento Humano – Brasil, 2005: Racismo, pobreza e violência**. São Paulo: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/undp-br-brazil-po-2005.pdf> Acesso em: 15 set. 2015.

RAMOS, Artur. **O negro brasileiro: etnografia religiosa e psicanálise**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934.

ROCHA, Fábio Dantas. Entre embates e contendas: um balanço historiográfico sobre a cidadania no pós-abolição. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n.9, Dez. 2013.

Disponível em: <<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/301/292>> Acesso em: 22 set. 2015.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. **Praxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 1 n. 2, p. 07-17, jul./dez., 2006.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do Passado**. Brasília: Editora da UnB, 2007a.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**. Brasília: Editora da UnB, 2007b.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I;

RESENDE, E. de M. (Org.). **Jorn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010, p. 51-78.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SANTOS, Ricardo Ventura; MAIO, Marcos Chor. Genótipo e fenótipo – Qual “retrato do Brasil”? Raça, biologia, identidades e política na era da genômica. In: PINHO, O. A. et al. **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2 ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008, p. 83 – 119.

SARLO, Beatriz. Culturas populares, velhas e novas. In: SARLO, B. **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo cultura na Argentina**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, A. M. F. C.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (Org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/ FAPERJ, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectiva da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **Tempos históricos**, v. 12, 1 Sem. 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/download/1945/1537>> Acesso em: 10 out. 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: Que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí/Paraná: Editora da Unijuí, 2009, v. 3, p. 21-49.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, M. **Ensinar História**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a03v2567.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARTZ, Stuart B. **Escravos, roceiros e rebeldes**. Bauru/ São Paulo: Edusc, 2001.

SEGATO, Rita Laura. Cotas: por que reagimos? **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 76-87, dez./fev. 2005-2006. Disponível em: <www.periodicos.usp.br/revusp/article/download/13484/15302> Acesso em: 10 dez. 2015.

SILVA, Joselina da. A União dos Homens de Cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50. **Estudos afro-asiáticos**, v.25, n.2, p.215-235, 2003.

SILVA, Joselina da. Debates e reflexões em uma rede: a construção da União dos Homens de Cor. In: GOMES, F.; DOMINGUES, P. (Org.). **Experiências da emancipação: biografias, instituições e movimentos sociais na pós-abolição (1890-1980)**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

SILVA, Mozart Linhares da. Ciência, raça e racismo: caminho da eugenia. In: SILVA, M. L. da. (Org.). **Ciência, raça e racismo na modernidade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, p. 13 – 62.

SILVA, Mozart Linhares da. Biopolítica e espaço escolar: subjetividade e racismo no Brasil. **Horizontes** (EDUSF), v. 32, p. 111-122, 2014. Disponível em: <<http://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/94/49>> Acessado em: 10 ago. 2015.

SILVA, Mozart Linhares da. Considerações sobre o dilema entre cor/raça/mestiçagem e ações afirmativas no Brasil. **Reflexão e Ação** (Online), v. 18, p. 8-29, 2010. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1441/1053>> Acesso em: 10 ago. 2015.

SILVA, Mozart Linhares da. Eugenia e Racismo no Brasil. In: SILVA, M. L. da. **21 textos para discutir preconceito em sala de aula**. (Org.). Santa Cruz: Editora Gazeta/EDUNISC, 2015, p. 69 – 78.

SILVA, Mozart Linhares da; TRAPP, R. P. Movimento negro no Brasil Contemporâneo: Estratégias identitárias e ação política. **Revista Jovens Pesquisadores**, v. 1, p. 89-98, 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/jovenspesquisadores/article/viewFile/2252/1624>> Acesso em: 10 ago. 2015.

SLENES, Roberts W. Histórias da Família Escrava. In: SLENES, R. W. **Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX**. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2011, p. 35 - 76.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros** – uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, E. P. **Os românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a mem6ria: quest6es sobre a rela76o entre hist6ria oral e as mem6rias. **Projeto Hist6ria**. Revista do Programa de Estudos P6s-Graduados de Hist6ria. 1997.

Dispon6vel em: < revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/11216/8224>
Acesso em: 06 out. 2015.

TRAPP, Rafael Petry. **O antirracismo no Brasil e a confer6ncia de Durban: identidades transnacionais e a constitui76o da agenda pol6tica do Movimento Negro (1978-2010)**. *Cadernos do CEOM - Identidades*, Ano 24, n. 35, 2011. Dispon6vel em: < <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/viewFile/1123/580>>
Acesso em: 10 ago. 2015.

UNESCO. **Declara76o de Hamburgo sobre a Educa76o de Adultos**. V CONFINTEIA, 1997.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. A Meritocracia na Pol6tica Educacional Brasileira 1930 a 2000. **Revista Portuguesa de Educa76o**. 2009, 22(1), p. 179-206. Dispon6vel em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v22n1/v22n1a08.pdf>> Acesso em 08 maio 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inova76es tecnol6gicas: da disciplina para o controle. In: Encontro Nacional de Did6tica e Pr6tica de ensino. Trajet6rias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, curr6culos e culturas, XIV, 2008, Porto Alegre, RS. **Anais...** Porto Alegre: PUC- Rio Grande do Sul, 2008, p. 35-58. Dispon6vel em:<
server2.docfoc.com/uploads/Z2015/12/.../1805e3e2fb92af26922166e99172239e.pdf> Acesso em 5 jun. 2014.

Legisla76o:

BRASIL. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCA76O B6SICA. Bras6lia: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCA76O-LDB LEI N6 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Minist6rio de Educa76o: Bras6lia, 1996. Dispon6vel em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acessado dia 20 de dezembro de 2016.

BRASIL. PCN (2016)

BRASIL. PARECER CNE/CEB 11/2000 - Conselho Nacional de Educa76o/C6mara de Educa76o B6sica. Minist6rio de Educa76o: Bras6lia, 2000b. Dispon6vel em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>

Acessado dia 20 de dezembro de 2016.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB 1/2000. Ministério de Educação: Brasília, 2000a.

GOIÁS. Currículo Referência do Estado. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acessado no dia 31 de maio de 2017.

GOIÁS. RESOLUÇÃO CEE nº 206/05 do Conselho Estadual de Educação. Secretária da Educação: Goiânia, 2005

Lei nº 12.614/ abril de 1995. Lei estadual de Goiás

ANEXOS

ANEXO I - PLANO DE AULA: AULA OFICINA 01

Disciplina: História	Professor: Rogério Mesquita
Série: 4º Período da 3ª Etapa	Data: 09/05/2016
Conteúdo: Imperialismo - teoria racial no século XX	

OBJETIVOS:

- * Discutir o conceito de Imperialismo.
- * Reconhecer o impacto da política imperialista nos continentes africano e asiático.
- * Analisar as transformações econômicas e sociais no início do século XX.
- * Desenvolver atitudes de prevenção ao racismo, preconceito e qualquer forma de discriminação.
- * Valorizar e perceber a questão racial nos dias atuais, levando em consideração as cotas raciais como política pública.

METODOLOGIA:

- * Conversa sobre a apresentação do conteúdo
- * Participações e interações dos alunos
- * Resolução de atividades individualmente, em dupla e em grupos.
- * Interpretação de documentos.

- * livro didático.

AValiação:

- * A verificação de aprendizagem é de forma contínua e seriada, levando em consideração a participação e interação dos alunos durante as aulas.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA:

FIGUEIRA, Divalte Garcia. História em foco. São Paulo: ed. Ática, 1ª edição, 2010.

ANEXO II - PLANO DE AULA: AULA OFICINA 02

Disciplina: História	Professor: Rogério Mesquita
Série: 4º Período da 3º Etapa	Data: 11/05/2016
Conteúdo: Brasil XX, movimentos sociais.	

OBJETIVOS:

- * Valorizar a ação dos movimentos sociais em prol da democracia e da igualdade e direitos.
- * Perceber como as relações de dominação, subordinação e resistência fazem parte das construções políticas, sociais e econômicas.
- * Desenvolver atitudes contrárias ao racismo, ao preconceito e qualquer forma de discriminação.
- * Discutir a construção do outro e suas representações ao longo da história.
- * Desenvolver atitudes de prevenção ao racismo, preconceito e qualquer forma de discriminação.
- * Valorizar e perceber a questão racial nos dias atuais, levando em consideração as cotas raciais como política pública.
- * Realizar leitura de textos que se referem aos processos de resistência da dos afro-brasileiros;

METODOLOGIA:

- * Participação e interação dos alunos
- * Resolução de atividades individualmente, em dupla e em grupos.

RECURSOS NECESSÁRIOS:

- * Data Show – filme Besouro

* A verificação de aprendizagem é de forma contínua e seriada, levando em consideração a participação e interação dos alunos durante as aulas.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA:

Filme: Besouro

Direção: João Daniel Tikhomiroff. Brasil: Coprodução Globo Filmes, Mixer, Miravista, Teleimage. Distribuição: Buena Vista International. 2009. 95 min, color.

ANEXO III - PLANO DE AULA: AULA OFICINA 03

Disciplina: História	Professor: Rogério Mesquita
Série: 4º Período da 3ª Etapa	Data: 16/05/2016
Conteúdo: Brasil Revolta da Chibata e Vacina XX	

OBJETIVOS:

- * Comparar o conceito de escravidão no mundo antigo e no mundo moderno.
- * Desenvolver comportamentos de respeito à diversidade cultural.
- * Analisar as transformações econômica e social no início do século XX.
- * desenvolver atitudes de prevenção ao racismo, preconceito e qualquer forma de discriminação.
- * Valorizar e perceber a questão racial nos dias atuais, levando em consideração as cotas raciais como política pública.
- * Identificar a ausência das populações negras nas narrativas históricas tradicionais.

METODOLOGIA:

- * Conversa da apresentação do conteúdo
- * Participação e interação dos alunos
- * Resolução de atividades individualmente, em dupla e em grupos.

RECURSOS NECESSÁRIOS:

- * Material pedagógico, livro didático e artigos de internet.
- * A verificação de aprendizagem é de forma contínua e seriada, levando em consideração a participação e interação dos alunos durante as aulas. Levantamento de Debates.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA:

FIGUEIRA, Divalte Garcia. História em foco. São Paulo: ed. Ática, 1ª edição, 2010.

ANEXO IV - PLANO DE AULA: AULA OFICINA 04

Disciplina: História	Professor: Rogério Mesquita
Série: 4º Período da 3ª Etapa	Data: 18/05/2016
Conteúdo: Brasil revoltas sociais no início do XX, Lei da Vadiagem, Capoeira	

OBJETIVOS:

- * Discutir o significado do dia 20 de novembro.
- * Valorizar a luta pela igualdade de direitos de negros.
- * desenvolver atitudes de prevenção ao racismo, preconceito e qualquer forma de discriminação.
- * Valorizar e perceber a questão racial nos dias atuais, levando em consideração as cotas raciais como política pública.

METODOLOGIA:

- * Conversa da apresentação do conteúdo
- * Participação e interação dos alunos
- * Resolução de atividades individualmente, em dupla e em grupos.

RECURSOS NECESSÁRIOS:

- * Material pedagógico, livro pedagógico.
- * Realização de uma redação que aborde a temática das questões étnico racial no Brasil, cujo o título da redação seja livre de escolha dos alunos e alunas.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA:

Decreto n. 847 de 11 de outubro de 1890.

RODRIGES FILHO, Mário. **O negro no futebol brasileiro**. Rio de Janeiro: Mauad, 2010. < <http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/media/18%20-%20racismo%20no%20futebol.pdf>>

ANEXO V – Fragmento de texto retirado da Apostila do Colégio Objetivo

O **imperialismo europeu** no século XIX se constituiu da “partilha” da África e da Ásia entre as nações industrializadas europeias (primeiro a Inglaterra e a França e, posteriormente, a Alemanha, a Bélgica e a Holanda). A principal ferramenta para legitimar a dominação e a exploração imperialista sobre a África e a Ásia foi **teoria racial**, chamada de **darwinismo social**, utilizada pelos imperialistas.

O darwinismo social foi uma adaptação da teoria da evolução das espécies de Charles Darwin para o âmbito social, ou seja, essa teoria propagou o propósito de que, na luta pela vida, somente as nações civilizadas (onde estariam as raças mais fortes e superiores) sobreviveriam.

Segundo a teoria racial do darwinismo social, somente as potências industrializadas e civilizadas poderiam propagar a civilização. Ou seja, a raça superior branca europeia levaria a civilização (tecnologia, formas de governo, religião cristã e ciência) para as colônias.

Sendo assim, dentro da lógica dessa teoria, para a África e a Ásia conseguirem evoluir suas sociedades para a etapa civilizatória, seria imprescindível ter o contato com as potências imperialistas. Todo esse discurso legitimou a exploração política e econômica imperialista nos continentes africanos e asiáticos até a década de 1960, período marcado pela descolonização da África e Ásia e fator responsável pela atual miséria e fome existentes em diversos países africanos.

Eugenia é um termo criado em 1883 por Francis Galton (1822-1911), significando "bem nascido". Galton definiu eugenia como "o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente". O tema é bastante controverso, particularmente após o surgimento da eugenia nazista, que veio a ser parte fundamental da ideologia de "pureza racial", a qual culminou no Holocausto.

O **Brasil** foi o primeiro país da América do Sul a ter um movimento eugênico organizado. A Sociedade Eugênica de São Paulo foi criada em 1918. O movimento eugênico brasileiro foi bastante heterogêneo, trabalhando com a saúde pública e com a saúde psiquiátrica. Uma parte, que pode ser chamada de ingênua ou menos radical, do movimento eugenista se dedicou a áreas como saneamento e higiene, sendo esses esforços sempre aplicados em relação ao movimento racial.

Fonte: apostila do colégio Objetivo. Caderno do Professor. História – Semi N° ¾.

ANEXO VI – Fotografias de jogadores e times de futebol dos anos 1920**1920****Imagem 1 – Sport Clube Internacional**



Imagem 2 – Carlo Alberto do Fluminense Football Club



Imagem 3 – Club de Regatas Vasco da Gama

Anexo VII - Roteiro de Questionários



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 REGIONAL CATALÃO
 UAE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS - INHCS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – Mestrado
 PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



RAÇA, RACISMO: UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS HISTÓRICAS DOS ALUNOS DO CEJA.

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

Pesquisador responsável:

Rogério Silva de Mesquita

Aluno Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional em Ensino de História – UFG/RC/INHCS

E-mail: rogmesquita@hotmail.com

Fone: (64) 3411-7636 ou (64) 9211-2227

Orientadora:

Profa. Dra. Eliane Martins de Freitas

Professora do Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional em Ensino de História – UFG/RC/INHCS

E-mail: emartinsdefreitas@gmail.com

Fone: (64) 3441-5309

QUESTÕES:

I. Identificação do/a entrevistado/a

1. Turma:
2. Nome (opcional):
3. Idade:
4. Gênero:
5. Estado Civil:
6. Filhos:
7. Você trabalha? Em caso positivo, em que você trabalha atualmente?
8. Já exerceu outras funções antes desta?

9. Você trabalha naquilo que gosta e almejou para você? Explique a resposta?
10. Gênero:
11. Estado civil:
12. Filhos:
13. Você trabalha naquilo que gosta e almejou para você? Explique a resposta
14. Qual a cor da sua pele?
15. Há negros na sua família?
16. Qual a predominância da cor de pele da sua família: de zero (0) a dez (10) qual a porcentagem de negros em sua família incluindo os ancestrais?
17. Qual sua religião? Você a prática? Com que regularidade?

II. Escola, Ensino de História e Questões étnico - raciais

1. Parou de estudar por qual motivo? Em que série você parou? E ano?
2. Quando você retornou aos estudos?
3. Por que voltou a estudar?
4. Alguém te incentiva a estudar: família, amigos, professores, outros?
5. Qual seu objetivo em estudar?
6. O que representa a matéria de história para você?
7. O que a disciplina de história traz de interessante para você?
8. Você já estudou sobre a escravidão no Brasil? Relate sobre o que você sabe/lembra?
9. Você sabe quando foi promulgada a Lei Áurea (fim a escravidão) no Brasil?
10. Para você qual é o lugar do negro na sociedade atual?
11. Você já teve alguma discussão com algum indivíduo negro no ambiente de trabalho ou na rua ou escola? Qual o motivo? O que você pensou sobre este indivíduo na hora da discussão?
12. Você conhece a Lei de Cotas Raciais?
13. Qual sua posição sobre esta Lei para concursos e vestibulares? Por quê?
14. Qual seu conhecimento sobre a Lei que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. Lei 7.716 de 05 janeiro de 1989?
() nenhum () pouco () satisfatório
15. Faça um comentário sobre esta Lei acima dando sua opinião?
16. Você se considera racista?
() sim () não () pouco

17. Você já sofreu racismo?

sim não

Descreva:

18. Você já presenciou algum tipo de racismo?

sim não

Descreva:

III. Opiniões sobre o racismo

1. Você considera seu ambiente de trabalho racista? Por quê?
2. Você considera o seu ambiente familiar racista? Por quê?
3. Você considera o seu ambiente escolar racista? Por quê?
4. Você considera a comunidade do seu bairro racista? Por quê?
5. Você considera sua cidade racista? Por quê?
6. Você considera seus amigos racistas? Por quê?
7. Você consegue perceber no ambiente das emissoras de TVs algum incentivo para ter racismo? Por quê?
8. O racismo é um preconceito contra o quê?
9. Porque existe o racismo?
10. Se existe racismo, por que negros como Pelé e Neymar são aclamados pelo público em geral?
11. Você considera colocar apelidos nas pessoas uma ofensa? Por quê?
12. Na sua opinião as manifestações de Preconceitos mais frequentes na escola estão relacionadas a quê?
13. A discussão em torno da questão racial é importante e deve ser tratada como principal? Por quê?