



O LIVRO DIDÁTICO COMO RECURSO DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA.

Zilfran Varela Fontenele; Nádia Farias dos Santos; Maria da Paz Cavalcante

Instituto Federal do Rio Grande do Norte – zilfran@hotmail.com; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – nadia26farias@gmail.com; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – mariadapazc@yahoo.com.br

Resumo:

Este artigo objetiva trazer à tona discussões acerca da aplicabilidade do ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena como desdobramento da Lei 11.645/2008, que determina a inclusão destes assuntos nos currículos da educação básica. Analisamos a apropriação e utilização do livro didático de História por professores da disciplina em uma escola pública estadual da cidade de Pau dos Ferros – RN. Lá entramos em contato com os dois professores de História que trabalham no ensino médio e procuramos observar, a partir das suas visões, as práticas de ensino de temas de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena e a forma como se apropriam e utilizam o livro como recurso auxiliar nas aulas sobre estes assuntos. A metodologia baseou-se em uma revisão bibliográfica e diálogo com obras e autores que discutem o ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena, práticas docentes e livro didático. Utilizamos ainda a pesquisa de campo, abordagem qualitativa dos resultados coletados e a realização de entrevista semiestruturada com cada um dos sujeitos da pesquisa, quando observamos e refletimos sobre a visão que apresentam sobre suas práticas de ensino e a utilização do livro didático como recurso auxiliar nas aulas em que falam sobre elementos históricos e culturais de negros e indígenas. Com este trabalho buscamos contribuir com as discussões para a educação para as relações étnico raciais e os impactos do ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena na sala de aula em escolas públicas de ensino médio.

Palavras-chave: Ensino, História, Livro Didático.

Introdução

Em 2008 foi sancionada a Lei 11.645, que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena na educação básica, notadamente nas disciplinas de História, Literatura e Artes. A referida lei representou um grande avanço no processo de afirmação de negros e indígenas, setores sociais tradicionalmente marginalizados, ao determinar o adequado reconhecimento de suas contribuições para a formação histórica do Brasil, bem como se tornou um importante instrumento de combate ao racismo e à discriminação nas escolas, na medida em que determina o estímulo a uma visão positiva e afirmativa da cultura destes grupos sociais, vítimas de processos de exclusão e diversas formas de discriminação desde o período colonial.



Desta forma, a escola deve adotar uma agenda positiva de inclusão de todos os sujeitos e promover alterações curriculares que permitam a consolidação destes avanços através de sua incorporação ao cotidiano dos jovens estudantes, com destaque para o combate ao racismo e a toda forma de discriminação.

A construção de novos currículos e práticas pedagógicas deve ser voltada para a valorização de elementos da História e Cultura Afro Brasileira e Indígena, e não através do que Munanga (2003) afirma ser resultado de uma falsa mestiçagem cultural e étnica, utilizada para justificar um processo de assimilação por negros e também indígenas de uma cultura e valores supostamente superiores. “O não reconhecimento ou o reconhecimento inadequado da identidade do ‘outro’ pode causar prejuízo ou uma deformação ao aprisionar alguém num modo de ser falso e reduzido”. (TAYLOR, 1998, p. 48). Trata-se, portanto, de reconhecer e valorizar a produção histórica e cultural, as formas de resistência, os elementos do cotidiano, as práticas religiosas, alimentares, sociais e culturais em geral de negros e indígenas, como forma de recuperar a dignidade destes povos e seus descendentes, inserindo-os de forma equânime e justa na sociedade atual, que se busca democrática e cidadã. O resgate destas contribuições,

[...] não é apenas uma volta metodológica do passado e sim uma tentativa de reconsiderar, numa perspectiva crítica, as condições históricas dos diferentes grupos etnoculturais na constituição da sociedade nacional, marcado por equívocas desigualdades com características étnicas. (ZARTH, 2010, p. 119)

Ainda segundo Munanga (2003, 1999, 1988), o racismo está profundamente presente em nossa sociedade, e sempre que se repensar a noção de cidadania, deve-se estar presente as discussões acerca do combate a toda forma de discriminação. Para nós, a escola deve ser o primeiro espaço para a consolidação destas práticas, pois a educação é o alicerce da formação de uma sociedade.

Neste sentido, conforme Cavalcante (2010), o ensino de História precisa contribuir para a apropriação de conteúdos pelos alunos e o desenvolvimento de uma personalidade marcada pelo respeito à diferença e à diversidade, se reconhecendo como parte integrante e atores importantes no processo de consolidação da democracia no Brasil.

As aulas de História devem contribuir nessa formação ao estimular no indivíduo uma série de reflexões acerca da realidade, e o professor tem importância fundamental neste processo de ensino e aprendizagem. “No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-



los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 49)

Na literatura que consultamos, são recorrentes as questões levantadas sobre alterações no ensino de História, notadamente acerca da inclusão de conteúdos de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena, mas ainda percebemos uma carência de estudos acerca de reflexos que vem provocando no “chão coberto de giz” das salas de aula. Avaliações das práticas docentes à luz das transformações impostas pela Lei 11.645/2008 ainda são escassas, especialmente a nível de escolas públicas da região Nordeste e do estado do Rio Grande do Norte.

Diante do exposto, observamos a necessidade de avaliar se estas demandas de transformações no ensino de História baseadas na valorização das contribuições históricas e culturais de negros e indígenas tem acontecido nas aulas de História das escolas públicas estaduais de ensino médio da cidade de Pau dos Ferros.

Assim, decidimos observar a apropriação e utilização por alguns professores da rede pública estadual do Rio Grande do Norte dos livros didáticos como instrumentos auxiliares nas suas práticas docentes, a partir das visões dos próprios docentes, analisando se este material tem contribuído para o ensino de temas de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena e se as orientações do livro e seus conteúdos têm sido suficientes para tal fim.

Analisar estas práticas cotidianas de ensino depende da observação do que Certeau (1998) chama de procedimentos, ou seja, o conjunto de esquemas, manipulações e técnicas utilizadas e requer, por isso, compreender a relação dos docentes com os livros didáticos, acerca das temáticas de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena no processo de ensino e aprendizagem destes assuntos no ensino médio nas escolas observadas.

Cavalcante (2010) nos lembra que mudanças conceituais e didáticas que se operam nos professores geram implicações na formação de seus alunos. Assim, como afirma Chartier (1988), faz-se necessário analisar a articulação entre a leitura e a compreensão dos docentes de si e destas demandas legais, para observar como impactam em suas práticas de ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena.

Estudar a utilização do livro didático pelo professor de História nos permite ainda compreender o nível de apropriação do mesmo às determinações da Lei 11.645/2008, pois trabalhar a diversidade e uma nova concepção da ação de atores sociais outrora marginalizados pressupõem um processo anterior de conscientização dos próprios docentes.



Metodologia

Os *locus* de nossa pesquisa foi a Escola Estadual Doutor José Fernandes de Melo, onde contamos com a colaboração de dois professores: uma mulher e um homem. Usaremos os codinomes Zumbi e Luiza Mahin para nos referir aos docentes desta escola. Zumbi trabalha ali desde 1990, enquanto Luiza Mahin ingressou na mesma em 2013.

Em nosso trabalho, optamos pela abordagem qualitativa, quando analisamos a relação de apropriação e utilização por estes professores do livro didático, diante da visão dos mesmos.

Iniciamos nossa pesquisa documental pela catalogação de livros e a coleta de materiais publicados em revistas, artigos, periódicos e *sites* com o intuito de enriquecer as referências bibliográficas que nos permitiram aprofundar conhecimentos sobre temas ligados à educação, legislação educacional, ensino de História e livro didático. Neste sentido, destacamos a contribuição das obras de Certeau (1998), Chartier (1988), Silva (2014), Stamatto (2008, 2007), Libâneo (1992), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2007), Munanga (2005, 2003, 1999, 1988), Bittencourt (2007, 2004), Rusen (2001), Schmidt (2011, 2008) Schmidt e Garcia (2007, 2006).

Realizamos entrevistas semiestruturadas individuais com os professores de História da escola selecionada, analisando aspectos ligados ao trabalho docente; ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena; escolha e utilização de livros didáticos e seus manuais; e a apropriação destes livros e dos conteúdos ligados aos temas citados na Lei 11.645/2008 pelos docentes.

Resultados e Discussão

Na análise das entrevistas realizadas com os professores Zumbi e Luiza Mahin, reservamos este espaço para os relatos e considerações que os mesmos teceram em relação à sua prática docente. As referências feitas neste espaço estarão ligadas à presença do livro didático nas práticas dos docentes, sua influência na atuação dos professores na sala de aula, especialmente no trabalho com temáticas de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena. Na Escola Estadual Doutor José Fernandes de Melo foi adotada a coleção Oficina de História, da Editora Leya, que tem como autores Flávio de Campos e Regina Claro.

Zumbi: “[...] eles vão lendo e eu vou explicando... Cada parágrafo, cada página”

O Professor Zumbi tem o livro didático como personagem fundamental na sua prática docente: “Eu utilizo... toda hora que eu trabalho é com o livro didático, que os alunos também têm, né? E vai acompanhando... Às vezes eu coloco eles para ler... vai alternando. Textos... eles vão lendo e eu vou explicando... Cada parágrafo, cada página”.



Segundo o professor, vai desenvolvendo sua aula a partir da leitura do livro, alternada por explicações do que foi lido pelo professor e por alunos, com ênfase em informações que considera mais relevante, quando solicita que os alunos grifem ou marquem de alguma forma aquela passagem. Zumbi afirmou ainda que, em suas aulas, o livro só não é utilizado quando está exibindo algum filme.

Essa relação de dependência demonstrada pelo professor em sua prática de ensino de História tende a limitar a capacidade de análise dos alunos, pois:

[...] as escolas de educação básica, com raríssimas exceções, carecem não só de uma bibliografia variada, mas sobretudo de práticas pedagógicas que estimulem o debate, a investigação e a criação. Assim, [...] nossas escolas são meros espaços de transmissão de uma ou outra leitura historiográfica que, fragmentada e simplificada, acaba muitas vezes impondo uma versão como sendo a verdade histórica sobre determinados temas. (FONSECA, 2003, p. 39)

Como já frisamos anteriormente, este tipo de prática de ensino é retrógrada e só tende a gerar nos alunos a impressão de um único ponto de vista, revelado no livro como verdade absoluta, além da falsa visão que o conhecimento e a aprendizagem em História resultam apenas de leituras simplificadas e acompanhadas de um destaque para frases mais importantes. Entendemos ainda, que esta prática de leitura em sala tende a tornar a aula monótona e incentiva no aluno a percepção de falta de importância do professor de História, já para aprender a disciplina basta apenas ler o livro.

Zumbi demonstra uma clara dependência do livro didático em sua prática docente, exaltando as leituras como referência para sua conduta e seus comentários. Essa dependência ou excessiva relevância dada ao livro que limita o incentivo à capacidade de análises dos alunos, ainda é muito comum em escolas da educação básica, como nos confirma Silva (2014), é uma prática recorrente em diversas escolas [...], e, conforme suas pesquisas com outros autores, em diversos estados brasileiros, pois, conforme Gatti Júnior (2004, p. 26) “[...] o livro didático desempenha papel central [...] no caso brasileiro, por que não mencionar, no exercício profissional dos educadores dos mais diferentes níveis”.

Fica clara a forma tradicional, para não dizer arcaica, com que o professor conduz as suas aulas. Pelo relato dele, acreditamos que seus alunos de hoje, estão tendo o mesmo tipo de aula de História que tiveram os seus alunos de uma, duas ou quase três décadas atrás, quando o mesmo ingressou na escola, o que nos parece pouco eficiente para um processo de ensino e aprendizagem que pretende se adequar a uma nova realidade. Não estamos nos posicionando contra a leitura em sala de aula, mas criticando as leituras recorrentes em todas as aulas, como único recurso didático,



acompanhadas de comentários do professor acerca do que está escrito, que não nos parecem abrir espaço para os alunos questionarem, pensarem ou até mesmo divergirem.

Este viés tradicional de ensino de História, reflexo de uma graduação concluída há três décadas e que não foi, segundo o próprio professor, complementada por processos de capacitação continuada, continua claro quando o professor relata em suas práticas o trabalho com atividades e exercícios. Normalmente retiradas do livro, as atividades de questionários são vistas pelo professor como forma de reforçar os conteúdos estudados, quaisquer que sejam: “É. Eu leio o livro lá e, você sabe quando a gente vai tirar o exercício, você vai primeiro atrás da resposta para poder... Senão, quando for corrigir, você não tem resposta”.

Dessa forma, o professor reforça cada vez mais o estilo decoreba de ensino de História, gerando também em seus alunos uma dependência do livro como elemento único de aprendizagem, reforçando práticas de ensino que deveriam estar superadas nas escolas do século XXI: “Então, podemos perceber que o velho questionário resiste ao tempo, e que este concerne somente a perguntas cujas respostas são pontuais e de fácil localização no livro didático”. (SILVA, 2014, p. 239)

Zumbi entende também que é necessário respeitar a cronologia, que acredita ser fundamental para que os alunos aprendam o conteúdo: “E procuro também que os exercícios sejam cronológicos. O aluno... facilita, né? Já que uma das características da História é a cronologia”. Ao apresentar os fatos em uma sequência linear e progressiva, o professor apresenta uma prática de ensino pautada, segundo FONSECA (2003), por um viés positivista. Ele demonstra entender que sua metodologia é eficiente quando afirma: “meus exercícios são longos porque eu gosto de mastigar bem e eu sempre digo, modéstia à parte, não aprende comigo quem não quer”.

Entendemos que quando o professor afirma que gosta de “mastigar bem” os exercícios, reforça a metodologia do decoreba, especialmente por enfatizar, como ele mesmo afirma, as respostas que estão no livro, sendo necessária apenas sua leitura e reprodução sem análise para responder as atividades em questão. Entendemos que essa atitude não estimula o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos, tão caro à História, em especial em um momento de valorização de contribuições tradicionalmente relegadas à exclusão. Agindo desta forma, o professor não cumpre a função primordial do historiador em sala de aula, que é problematizar os fatos e despertar o espírito crítico em seus alunos.

Com relação a valorização e obrigatoriedade de ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena, o professor afirmou que no início, quando a lei foi implantada, não estava



preparado para atender as suas demandas, mas com o tempo foi se adaptando e trabalhando isto em suas aulas.

Precisamos deixar claro que, quando o professor afirma que foi se adaptando ao longo do tempo para trabalhar com temas de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena, não realizou este processo de “adaptação” através de curso de capacitação, e sim da leitura dos livros didáticos com os quais trabalha, que como vimos frisando com frequência, é sua fonte fundamental. Assim, o professor apenas reproduz as transformações que o Programa Nacional do Livro Didático impõe aos livros didáticos para que possam ser comercializados e distribuídos em escolas públicas.

Segundo Zumbi, não há maior interesse dos alunos sobre estas temáticas, e normalmente seus alunos, “mesmo os de cor”, fazem piadas de conteúdo racista. Para o professor, sua orientação para os alunos evitarem piadas racistas não parece surtir muito efeito: “Às vezes, eles vêm com brincadeiras, com piadas que parece que a própria raça ou o próprio descendente... eu não estou discriminando aqui, mas... eles se discriminam”.

O professor acusa a falta de interesse aos alunos, mas não faz uma autocrítica no sentido de analisar se suas práticas de ensino têm sido suficientes para despertar este interesse em seus alunos.

Zumbi relatou ainda que não dedica momentos específicos em suas aulas para trabalhar com as temáticas de História e Cultura Afro Brasileira e indígena, pois trata cada assunto obedecendo a sequência que vem no livro, reforçando o caráter primordial do livro em sua prática docente.

Luiza Mahin: “[...] é como se fosse um passaporte...”

Luiza Mahin afirmou que o livro didático não é o personagem principal de sua aula, e que o utiliza “como forma de coação, ... Meu Deus como é que eu posso dizer... é como se fosse um passaporte, você tem que trazer o livro, você é obrigado a trazer o livro pra ficar na sala de aula”. Essa atitude é justificada como uma forma de evitar atrasos, faltas, conversas paralelas e obrigar os alunos a registrar as anotações que a professora faz, pois sem o livro, o aluno leva falta na chamada, o que pode lhe acarretar problemas, por exemplo com a escola ou o recebimento de programas sociais: “eu utilizo mais como uma questão de controle, de organização, pra que eles estejam na sala de aula, pra que ele garanta a presença, que também se não trouxe o livro não vai ganhar presença, vai ficar com falta e tem a questão do Bolsa Família”.

Ainda com relação ao livro, a professora afirma que também o utiliza em sala quando propõe a leitura de um texto interessante ou determina que os alunos respondam alguma questão ou façam alguma pesquisa, enfatizando não repetir isto com muita intensidade.



A utilização do livro como “passaporte” demonstra que ainda são necessárias medidas de coação para evitar que os alunos deixem de trazer o livro para a escola. Isso nos parece contraditório, pois se a aula não se centraliza no livro e sua utilização se limita a leituras esporádicas ou acesso a exercícios, também de forma esporádica, qual a necessidade de impor aos alunos o incômodo do peso? Julgamos adequado um planejamento de quando o livro será utilizado, associado a uma comunicação aos alunos que naquela determinada aula deverão trazer o livro, cabendo, aí sim, alguma coação para os que não trouxeram o material naquela data específica.

Luiza Mahin afirmou que utiliza com frequência em sua prática docente, no início de cada aula, músicas, poesias ou imagens, que incentivam uma reflexão inicial e são utilizadas como introdução ao assunto que vai abordar, prática destacada por Thompson (1981), que afirma que é através dos diversos registros das ações humanas, como depoimentos, objetos, fotografias, que as diversas realidades podem ser trazidas a atualidade e ajudam na análise e compreensão dos fatos históricos.

Ao iniciar suas aulas com elementos culturais presentes na vida dos jovens, a professora adota uma eficiente forma de chamar a atenção dos alunos para o assunto que quer abordar, além de estimular não só a valorização de elementos da cultura cotidiana, como promover uma contextualização de sua aula, demonstrando que ocorrem questionamentos a uma visão tradicional de História através de diversos meios, o que estimula a sala de aula a se tornar um espaço para problematizar as diversas questões que envolvem o cotidiano dos jovens, especialmente situações de preconceito e racismo, que podem ser eficientemente problematizadas, gerando processos de conscientização e respeito entre os jovens, com destaque para a valorização de negros, indígenas e as diversas minorias, tradicionalmente vítimas da exclusão.

Em sua prática docente, ao trabalhar com temas de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena, a professora afirmou perceber que existe um racismo extremamente enraizado em nossa sociedade, especialmente contra negros, claramente refletido na escola. Esta percepção é motivada pela visão de pena, que os alunos demonstram em suas aulas, em relação a violências em geral impostas aos índios, indignação que não se repete quando são relatadas as violências em geral contra os negros.

Para a professora, a visão que os alunos demonstram de miscigenação e diversidade é muito romântica: “todos eles já têm essa noção bem fundamentada, que o Brasil ele é plural, ele é diverso, ele é multi e eles falam isso de uma boa, em relação a isso ok”. Todavia, não vislumbra que os alunos se identificam com estas etnias, o que confirma o preconceito enraizado na escola. E



reafirma que este preconceito é bem maior contra negros, especialmente por perceber que seus alunos se declaram “moreno, mulato, é moreno isso, moreno aquilo, jambo num [sic.] sei o que... e tem uns que eu nunca nem ouvi falar”. A professora ironiza esta situação afirmando que criou o termo “cinquenta tons de negro”, “porque pra [sic.] mim encontrar um aluno que se identifique, que se sintam, que se veja como negro, é muito difícil”.

A negação ou silêncio acerca destas feridas não contribui para uma afirmação positiva de etnias ou grupos sociais marginalizados. Ao contrário, a exposição do problema e sua discussão é a melhor forma para que a escola seja um ambiente de valorização das diferenças e afirmação de todos como cidadãos que possuem direitos iguais.

Com relação aos índios, ela afirma que, apesar de observar pouco preconceito, a identificação é bem menor, especialmente pelo distanciamento que os alunos acreditam ter dos índios. A única identificação que ela percebe que seus alunos demonstram em relação aos indígenas é quanto a cabelos lisos: “Ah, professora, eu tenho um cabelo de índio”, pois “pra [sic.] eles isso é uma coisa boa. É uma qualidade legal você ter o cabelo extremamente liso”.

Luiza Mahin afirma também que trabalha muito a questão da cidadania em suas aulas, especialmente do ponto de vista político, das obrigações, deveres e direitos de todas as pessoas, independentemente do assunto de História que estiver abordando. Incentiva o respeito às individualidades e liberdades, traz à tona questões de gênero, bem como os costumes e culturas diversos. Consequentemente, enfatiza, traz sempre questões étnicas em meio a estas discussões, procurando desconstruir estereótipos e preconceitos, especialmente contra negros.

Ao trabalhar com temas de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena em sua prática docente, a professora Luiza Mahin afirma ter percebido boa receptividade por estes assuntos, até por que costuma trazer fatos que estão presentes nos noticiários para discutir com a turma, e muitas vezes estes fatos têm relação com negros ou indígenas, citando o exemplo de manifestações indígenas contra a construção da usina Hidroelétrica de Girau; o arco e flecha como modalidade olímpica a ser disputada nos jogos sediados no Rio de Janeiro, em 2016; ou ainda casos de preconceitos ou racismo contra negros que são veiculados na imprensa ou nas redes sociais.

As práticas de Luiza Mahin demonstram maturidade e consciência do papel do professor de História da atualidade, preocupado em contextualizar situações cotidianas e trazer a para dentro da sala de aula a realidade vivenciada pelos alunos em diversos ambientes, seja de convívio, notícias ou interatividade, tão presentes na realidade dos jovens, problematizando e desconstruindo visões ou interpretações históricas inadequadas a uma sociedade plural e democrática. Procedendo



desta forma, a professora atrai a atenção dos alunos para suas aulas, tornando-as um ambiente de consciência da importância dos diversos atores sociais na construção da História do Brasil, especialmente negros e indígenas; o desenvolvimento de sentimentos de pertença; o respeito à diversidade; e o combate ao racismo e à discriminação.

Conclusão

Reflexões sobre o ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena se fazem necessárias como forma de reconhecer que a educação nacional precisa evoluir no sentido de superação das desigualdades, frequentemente reforçadas pela recorrente negação das diversas formas de discriminação, especialmente na escola, contra negros e indígenas. Existe no Brasil, uma grande dificuldade das pessoas em reconhecer os preconceitos, muitas vezes negando-os como uma forma de procurar se distanciar daquele aspecto negativo, o que Florestas Fernandes define como “preconceito de ter preconceito”. Isto representa uma concepção errônea de que não se falar sobre pode contribuir para eliminar os preconceitos e discriminações, quando o correto é exatamente o contrário: identificar, apontar e discutir as formas de discriminação em busca de sua superação, especialmente no ambiente escolar.

As práticas escolares devem ser voltadas para o exercício da noção de justiça social e o aprendizado da igualdade, abrindo-se espaço nas salas de aula para as mais diversas representações étnicas que compõem a sociedade brasileira. Assim, devemos ter uma educação que valoriza as contribuições históricas e culturais dos diversos atores que compõem a sociedade, incentivando o reconhecimento e valorização destas contribuições por parte dos alunos, gerando nestes uma identificação e um sentimento de pertença que lhes tire a vergonha ou até mesmo o preconceito contra o outro ou contra si.

Ao analisar práticas docentes em uma escola pública da cidade de Pau dos Ferros, a partir de relatos de dois professores, percebemos inovações e continuidades. As inovações e tentativas de promover um ensino de História inclusiva, reflexiva, problematizadora e que estimula discussões acerca de questões étnicas estão presentes nas práticas de uma professora que tem uma formação acadêmica recente e se interessa por processos de formação e capacitação continuada. Já o professor que não se capacitou de forma adequada, engessando suas práticas de ensino e que não amplia suas fontes de estudo, limitando-se a reproduzir sem problematizar os textos presentes no livro didático, reforça uma História “decoreba”, extremamente enfadonha e que não estimula os jovens a pensar e refletir sobre sua realidade e questões diversas, como preconceitos raciais.



Através deste estudo, esperamos contribuir com reflexões acerca do ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena, além de despertar a atenção para a necessidade de incentivar processos de formação e capacitação continuada que estimulem e permitam a docentes variar suas práticas de ensino e atuar como mediadores de um conhecimento que deve ser plural e diverso, incentivando nos jovens problematizar e refletir sobre sua realidade, em especial através de ações afirmativas de combate ao racismo e à discriminação, estimulando o respeito, o sentimento de pertença e a convivência igualitária entre as diversas etnias, valorizando de forma equânime suas contribuições históricas e culturais para a formação do Brasil.

Referências

CAVALCANTE, Maria da Paz. **A história escolar e a teoria da atividade:** relações e possibilidades formativas no ensinar e aprender. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; Natal, RN, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** – Artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **A cultura no plural.** Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papyrus, 1995.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Gallardo. Lisboa: Difel, 1988.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História:** Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

_____. **Caminhos da História ensinada.** Campinas, SP: Papyrus, 1993.

FONTENELE, Zilfran Varela; CUNHA, Márcio Monteiro; SAMPAIO, Dawison Ponciano. **História:** Vivências e Experiências. Fortaleza: Din-Ce, 2015.

GATTI JR. Décio. **A escrita Escolar da História:** livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

_____. **Livro didático e ensino de História:** dos anos sessenta aos nossos dias. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-SP, São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1992.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** 2 ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.



_____. “Ação Afirmativa em benefício da população negra”. In: **Universidade e Sociedade**. Revista do Sindicato ANDES Nacional, nº 29, março de 2003. pp.46-52.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional Versus Identidade Negra**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

_____. **Negritude: Usos e sentidos**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

RUSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Resende. Brasília: UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A cultura como referência para investigação sobre a consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen. In: BARCA, I. (Org.). **Educação e consciência histórica na era da globalização**. Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, 2011. p. 29-40.

_____. Perspectivas de Investigação em Educação Histórica na Universidade Federal do Paraná. In: BARCA, Isabel. (Org.) **Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África**. Braga: Minhografe, 2008. p. 109-121.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Professores e produção do currículo: uma experiência na disciplina de História. Universidade Federal do Paraná, Brasil, **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, pp.160-170, Jan/Jun 2007.

_____. Pesquisas em educação histórica: algumas experiências. **Educar**: Editora UFPR, Curitiba, Especial, p. 11-31, 2006. Disponível em <<http://www.ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/download/5550>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

SILVA, Isaíde Bandeira da. **O livro didático de História no Cotidiano Escolar**. Curitiba: Appris, 2014.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo - Examinado a Política de Reconhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

ZARTH, Paulo Afonso. O retorno das etnias no ensino de História: do melting pot ao multiculturalismo na imprensa de Ijuí. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et AL (orgs). **Ensino de História: Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre: ANPUH-RS/EST/Exclamação. 2010. p. 117-133.