

ENSINO DE HISTÓRIA, IDENTIDADES E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS ESTUDANTES: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA NO MEIO RURAL

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior¹

RESUMO: Este tem como objetivo refletir sobre como os saberes históricos escolares auxiliam/participam no processo de construção das identidades e consciência histórica de jovens estudantes. A pesquisa foi realizada com uma turma do nono ano do ensino fundamental de uma escola localizada no meio rural do município de Araguari- MG, Brasil. O estudo confirmou que os estudantes não são seres sem consciência, mas que possuem uma maneira própria de enxergar a relação entre o presente, o passado e o futuro. E que o ensino de História tem como tarefa desenvolver uma identidade nacional plural e criar possibilidades de desenvolvimento da consciência histórica dos jovens estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Identidades. Consciência Histórica.

ABSTRACT: This study has the objective to reflect how historical school knowledge can help/have an impact on the growing identity process and on the historical consciousness of the young students. The research was conducted with a classroom from the 9th year of the fundamental teaching in a school located in the rural area of Araguari-MG, Brazil. The study confirmed that students are not deprived from consciousness. Although they have their own way to make correlations among present, past and future. Also, History teaching has the task to develop a plural national identity

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, bolsista Capes.

and to make possible the development of historical consciousness of young students.

KEYWORDS: History teaching. Identities. Historical consciousness.

Introdução

Este texto apresenta resultados da tese de doutorado, ainda em andamento, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal de Uberlândia, cujo objeto são as relações entre a construção das identidades juvenis e da consciência histórica no ensino fundamental em escolas do meio rural e urbano. O objetivo geral da investigação é analisar o processo de construção de identidades e da consciência histórica de professores de História, assim como de jovens estudantes que cursam o último ano do ensino fundamental em escolas rurais e urbanas.

No interior dos estudos e da pesquisa, algumas temáticas foram suscitadas, tais como: Quem são esses jovens que vivem nesses distintos espaços (meio urbano e meio rural)? Como vivem? O que desejam? O que pensam? De que maneira as mídias, tais como a televisão e o rádio, influenciam a construção identitária da juventude rural e urbana? Como analisar esse processo no contexto de reconfiguração das fronteiras entre o rural e o urbano no interior do Brasil? Como as escolas e os professores lidam com a complexidade da condição juvenil nos espaços escolares? Quais os significados que os jovens estudantes atribuem relação à escola? O que significa a disciplina História para os jovens estudantes? Qual a importância do estudo de História? Quais as dificuldades, necessidades e possibilidades do ensino de História na construção das identidades e na formação da consciência histórica dos jovens estudantes?

Nos limites deste texto detemos nossa análise em um projeto de ensino e aprendizagem desenvolvido em uma das escolas investigadas, pela professora de História, bem como nos textos,

resultados desse projeto, produzidos pelos jovens estudantes. Nosso objetivo foi refletir sobre como os saberes históricos escolares auxiliam/participam no processo de construção das identidades e consciência história de jovens estudantes.

A investigação privilegia a abordagem qualitativa de pesquisa educacional, por favorecer uma visão ampla do objeto estudado e envolvimento do pesquisador com a realidade social, política, econômica e cultural. A abordagem qualitativa não se resume aos aspectos superficiais e limitados, permite considerar e respeitar a subjetividade dos sujeitos da pesquisa. Optamos pela pesquisa educacional qualitativa do tipo etnográfica. Segundo André,²

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa 'descrição cultural'. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: 1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; 2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

A etnografia tem sua origem na Sociologia e na Antropologia e, por isso, utiliza-se de relatos descritos de pessoas, situações e acontecimentos. Marli André³ afirma que por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, ou seja, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o cotidiano escolar. A autora apoia-se nos estudos de Clifford Geertz.⁴ Para o autor,

Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de 'construir leitura de') um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses,

² ANDRÉ, Marli. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995, p. 27.

³ ANDRÉ, Marli. Op. Cit.

⁴ GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Editora Zahar 1978, p. 20.

incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

Nessa perspectiva de campo, utilizamos de instrumentos que nos auxiliaram na coleta de dados, como anotações em diário de campo a partir das visitas nas escolas e das observações das aulas de História, questionário respondido pelos jovens estudantes e entrevistas com os gestores e professores de História. Como nos ensina Ginzburg,⁵ se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios –, que possibilitam decifrá-la, é, pois, necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, basear em vestígios imperceptíveis para a maioria.

Nossa escolha pelo nono ano do ensino fundamental se deu por múltiplos fatores, tais como o fato de que os estudantes desse período fecham o ciclo curricular da educação básica. Alguns alunos encerram os estudos para ingressarem no mercado de trabalho, outros ingressam no ensino médio para inserção no ensino superior, existem ainda aqueles que tentarão conciliar a entrada no mercado de trabalho para prover o próprio sustento e a continuação dos estudos. É um período de efervescência na vida, pois, várias questões estão em evidência, sobretudo relativas ao corpo, à sexualidade, ao namoro e às paixões, à política e a sociedade.

1. O cenário, os sujeitos e o projeto desenvolvido

O projeto de ensino e aprendizagem que analisamos, foi realizado com uma turma do último ano do ensino fundamental no turno matutino na Escola Estadual Artur Bernardes, localizada no Distrito do Amanhece, município de Araguari-MG. A escola oferece os anos finais do ensino fundamental e todo o ensino médio funciona nos três turnos. Atende os alunos que residem no Distrito e alunos do meio rural que residem no entorno. A migração é um fenômeno

⁵ GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indicário. In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas, Sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

que caracteriza o ambiente escolar. São diferentes culturas, diversas necessidades e dificuldades que compõem esse cenário.

Faz parte desse espaço escolar a pluralidade cultural: diferenças étnicas, raciais, regionais, religiosas, etárias, sexuais, de gênero e de classe social. De acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH –, estabelecido pela Organização das Nações Unidas – ONU –, podem-se considerar os alunos como sendo de classe média-baixa, em que todos os membros da família trabalham nas atividades agrícolas e/ou desenvolvem atividades informais para a garantia do sustento familiar. Culturalmente, os alunos têm dificuldades de acesso aos meios de comunicação escrita, como jornais e revistas, o que dificulta o hábito da leitura e, conseqüentemente, da escrita. Os alunos não frequentavam cinemas, nem teatros. A maioria residia em diferentes áreas da zona rural, distantes da escola. Eram usuários do transporte escolar, por isso, tinham de acordar muito cedo, assim como retornar às suas casas muito tarde, em decorrência do tempo gasto no percurso.

A professora de História da turma investigada, chama-se Maria Cristina Rodrigues de Lima, 40 anos, branca, católica, solteira. Graduiu-se no curso de História em 1996 na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araguari-MG. Fez pós-graduação *lato sensu* no Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, e atua como professora de História em escolas no meio rural e urbano desde o ano 2000. Os jovens estudantes colaboradores dessa investigação eram os alunos do nono ano do ensino fundamental do turno matutino. Eram 36 alunos, sendo 22 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Em relação à idade, 15 alunos tinham 13 anos, 14 alunos com 14 anos, 5 com 15 anos, 1 aluno com 16 e 1 com 17 anos.

Consideramos instituição escolar como um espaço de intensificação e abertura das interações com o outro, e, portanto caminho privilegiado para ampliação da experiência de vida dos jovens que culmina com sua inserção no mundo do trabalho. Questionamos a professora sobre como os jovens estudantes percebiam a escola. Retomamos sua narrativa:

Os alunos gostam muito de saber o que está acontecendo na atualidade. Talvez, pelo fato de residirem no meio rural, tudo instiga, adoram saber o que acontece em Araguari, enfim, notícias locais, regionais, nacionais. Gostam muito de falar deles, gostam de esportes. Alguns têm interesse por informática, mas apenas pelo básico. No que se refere ao namoro, estão despertando agora, tanto é que estão surgindo muitos casais na escola. Mas eles, abertamente para gente não falam não. Penso que a escola deixa muito a desejar em relação às expectativas dos jovens. Principalmente sobre o esporte. A escola tem uma quadra muito deficiente. A parte da cultura praticamente não existe. O material didático é muito ruim. Não tem como visitar museus, não se conhece nada sobre as obras de arte, tanto que eles não dão valor, porque eles desconhecem. Os alunos não saem da escola, uma ordem que veio da inspetora da escola, que você não poderia tirar o aluno da escola. E o único projeto que existe na escola são os ligados à alfabetização, a parte do ensino mesmo, assim, aquela coisa de preparar o aluno pra depois que sair dali, preparar, assim, para passar numa prova, essa coisa toda. Mas, fora isso, nenhum projeto. (Maria Cristina, 2009).

De acordo com a professora os jovens estudantes interessam pelo que acontece na atualidade, por notícias locais, regionais e nacionais, alguns por informática. Afirmou que a escola deixa muito a desejar em relação às expectativas dos estudantes, pois não possibilita práticas pedagógicas que vão além do espaço escolar. Junto à professora de História propomos um diálogo com os estudantes do nono ano para conhecer o que representa a escola para esses sujeitos. Foi uma conversa aberta na qual observamos que os alunos consideravam que o que aprendiam na escola era muito importante para seu futuro profissional, porém não tinha muita relação com o dia a dia desses jovens. Era um espaço importante para fazer amigos. Questionamos o quanto a escola se interessava pelos problemas dos jovens e da localidade, a maioria respondeu que a escola não se interessava em nada pelos jovens e nem pela localidade. A partir desse diálogo evidenciaram-se a necessidade de pensar diferentes maneiras de ensinar História.

Acompanhamos a professora Maria Cristina no desenvolvimento de um projeto de ensino e aprendizagem que envolvesse os jovens estudantes e que os possibilitasse a ampliação e a compreensão de sua realidade, especialmente, confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas. Segundo Veiga,⁶ é importante que o projeto parta da experiência sociocultural do aluno e dos conteúdos curriculares. Centrado no estudante e com preocupação em criar e produzir inovação, ele se baseia em problemas ligados à realidade social.

O projeto, desenvolvido no último bimestre de 2009, teve como objetivo refletir sobre a formação das identidades juvenis dos colaboradores e analisar como os saberes históricos e as práticas escolares, em especial, relacionadas à história do Brasil, influenciavam na formação da consciência histórica dos jovens estudantes. Neste texto, apresentamos as narrativas dos jovens colaboradores, algumas na íntegra, outras, apenas fragmentos. Utilizamos pseudônimos para identificar os estudantes e mantivemos a sua ortografia.

Concebemos o rural como uma categoria histórica que se transformou nos diferentes momentos, como um espaço diverso, plural nos aspectos sociais, econômicos, históricos e culturais. Os jovens do meio rural das gerações passadas construíram suas experiências em espaço social mais restrito, enquanto as gerações atuais vivem no mundo da globalização, estando cada vez mais ligados a relações sociais e culturais mais amplas, o que possibilita repensarem suas identidades e relações pessoais. Dessa forma, a primeira etapa do projeto consistiu na análise das narrativas dos alunos sobre o passado, o presente e as expectativas de ser jovem no meio rural brasileiro.

Como fazia parte da tradição da escola era de responsabilidade da professora de História preparar a comemoração sobre o dia

⁶ VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto de ação didática: uma técnica de ensino para inovar a sala de aula. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações*. Campinas: Papirus, 2006.

da consciência negra, pensamos em trabalhar com a temática de forma a envolver os jovens estudantes e contribuir na formação da consciência histórica desses sujeitos. Dessa forma, a segunda etapa consistiu em um estudo sobre a cultura da África e de afro-brasileiros. Foi trabalhada, junto aos alunos, a Lei 10.639/03, houve apresentação de grupos de capoeira, candomblé e palestras realizadas na escola em comemoração ao 20 de novembro. A partir dos estudos realizados referentes à cultura afro-brasileira, foi promovido um debate e, em seguida, foi pedido aos estudantes que produzissem uma narrativa na qual cada aluno analisasse a situação do negro no Brasil.

Na continuação deste texto apresentamos uma breve revisão teórica sobre os conceitos de identidades e consciência histórica e em seguida apresentamos a análise do projeto desenvolvido e por fim, tecemos nossas considerações.

2. Identidades e consciência histórica: uma revisão teórica

Os conceitos de identidades e consciência histórica estão intimamente ligados. Comungamos com Pais,⁷ ao afirmar que, sem consciência histórica do passado, não perceberíamos quem somos. A dimensão identitária emerge no terreno das memórias históricas partilhadas. O sentimento de identidade, entendido no sentido de imagem de si, para si e para os outros, está associado à consciência histórica que, de acordo com o autor, é a forma de nos sentirmos em outros que nos são próximos, que antecipam a nossa existência que, por sua vez, antecipará a dos outros. Porém, na continuação deste tópico, por questões didáticas, optamos por trabalhar separadamente esses conceitos.

Refletir sobre o conceito de identidade não é fácil, é um assunto que envolve uma série de variáveis. Bauman⁸ alerta-nos:

⁷ PAIS, José Machado. *Consciência Histórica e Identidades: os Jovens Portugueses num Contexto Europeu*. Celta Editora Ltda., 1999.

⁸ BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005, p. 83-84.

A identidade – sejamos claros sobre isso – é um ‘conceito altamente contestado’. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega. Assim, não se pode evitar que ela corte dos dois lados. Talvez possa ser conscientemente *descartada* (e comumente o é, por filósofos em busca de elegância lógica), mas não pode ser *eliminada* do pensamento, muito menos *afastada* da experiência humana. A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e, ao mesmo tempo, uma recusa resoluta a ser devorado.

Sendo assim, acreditamos na importância de apresentar algumas concepções de identidade relacionando-as aos aspectos culturais e sociais que se relacionam à constituição da identidade do indivíduo. Iniciamos nossa discussão fundamentados em Hall⁹ que apresenta três concepções diferentes de identidade. A primeira refere-se ao sujeito do Iluminismo, descrito como pessoa humana, centrado, unificado e com capacidades de razão, consciência e ação. Esse sujeito era possuidor de um núcleo interior originado a partir de seu nascimento: sua identidade, que se desenvolvia durante sua vida. Essa concepção se pautava numa visão individualista do sujeito e de sua identidade.

A segunda concepção de identidade descrita pelo autor é a do sujeito sociológico, que refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que seu núcleo interior não era autônomo e autossuficiente. Esse núcleo se formava em sua relação com outras pessoas, do seu convívio e de importância em sua vida, pois, a partir dessa relação seriam construídos seus valores, símbolos e sentidos, ou seja, sua cultura. Nessa concepção a identidade é constituída a partir da interação entre o eu e a sociedade. Há ainda o núcleo interior que é formado e

⁹ HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

modificado numa relação contínua com o exterior, com as diversas identidades que o mundo exterior possui. Assim, o sujeito com uma identidade unificada e estável vem sendo substituído por outro com identidade fragmentada e composta de várias identidades, às vezes opostas e contraditórias. Isso gera o que os especialistas chamam de crise de identidade ou conflitos, pois o processo de identificação tem se tornado provisório, variável e problemático.

De acordo com Hall,¹⁰ é uma fantasia acreditar em uma identidade totalmente unificada, completa, segura e coerente. Zygmunt Bauman¹¹ comunga dessa afirmação, quando declara que, “no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis simplesmente não funcionam”. O que se tem de concreto é um sujeito fragmentado, cambiante, deslocado, no qual estão em conflitos várias identidades, algumas, inclusive, antagônicas. A construção da identidade tem estreita relação com a cultura e a sociedade em que este indivíduo está vivendo ela não é única e pode ser vista sob diversos aspectos. Pode-se pensar em identidade cultural, social, étnica, linguística, religiosa, entre outras. Todas essas estão estreitamente relacionadas ao ambiente em que o sujeito se encontra, sendo influenciado diretamente por fatores ambientais e culturais. Vale ressaltar que não é possível o estabelecimento de uma identidade estática e imutável. À medida que o sujeito interage com o seu “eu” e a sociedade, vai sofrendo influências de outras pessoas, valores e símbolos e outras identidades que esse ambiente lhe oferece, modificando sua própria identidade.

Comungamos com Bauman, ao afirmar que a identidade é um monte de problemas, e não uma campanha de tema único. É formada ao longo do tempo, por meio de processos inconscientes, não é inata, existente na consciência no momento do nascimento. Ela permanece incompleta, em processo, em constante formação. Constitui-se e está sendo constituída por diferentes relações de

¹⁰ HALL, Stuart. Op. cit.

¹¹ BAUMAN, Zygmunt. Op. cit., p. 33.

poder, define-se por suas relações com os outros. Nesse sentido, os processos identitários dependem de escolhas, esforços, negociações, lutas, entendimento, desentendimentos, muitas vezes, perturbadores e desconfortáveis.

No que se refere ao conceito de consciência histórica, Schmidt e Garcia,¹² afirmam que esta funciona como um modo específico de orientação nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar-nos a entender a realidade passada para compreender a realidade presente. Dessa forma, questionamos: consciência histórica é um fenômeno inerente à existência humana ou característica específica de uma parcela da humanidade? É uma meta a ser alcançada?

Mesmo com diferentes formações e espaços de exercício da atividade intelectual distintos, Hellen e Rusen¹³ aproximam-se no conceito de consciência histórica. Ambos enfatizam que a consciência histórica não é uma meta, mas uma das condições da existência do pensamento. Ela não está restrita a um determinado período da história, nem a certas regiões do planeta, nem a determinadas classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral.

Para Heller,¹⁴ a consciência histórica é inerente ao estar humano no mundo e é composta de diversos estágios. Rusen¹⁵ acentua que o ser humano tem de agir intencionalmente, e só pode agir no mundo se interpretá-lo e a si mesmo de acordo com as intenções de sua atuação e de sua paixão.

¹² SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. In: *Cadernos Cedes*. Campinas, 2005, v. 25. n. 67, p. 297-308, set./dez.

¹³ RUSEN, Jorn. *Razão histórica – teoria da história: fundamentos da ciência história*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: UNB, 2001.

¹⁴ HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos N. Coutinho e Leandro Konder. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

¹⁵ RUSEN, Jorn. Op. cit.

Em Rusen,¹⁶ são quatro tipos de consciência história: tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); crítica (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade).

Assim, podemos assegurar que os dois primeiros tipos de consciência histórica supõem uma atitude passiva de quem recebe o conhecimento histórico como se este se desse fora dos sujeitos. De forma diferente, nos modos crítico e genético, os sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem da história convertem-se em participantes ativos e produtivos desse processo.

Esse debate teórico instiga-nos o seguinte questionamento: Como o ensino de História influencia na formação da consciência histórica e das identidades dos jovens estudantes? Continuamos o texto apresentando a análise sobre o projeto de ensino e aprendizagem desenvolvido com os jovens estudantes, com o objetivo de responder essa questão.

3. Reflexões acerca da construção das identidades e da formação da consciência histórica dos jovens estudantes

Com o intuito de refletir sobre a consciência histórica e as identidades dos jovens estudantes colaboradores dessa investigação, acerca da sua condição juvenil no meio rural, foi efetuado, em primeiro lugar, um debate sobre a situação do meio rural brasileiro em diferentes momentos da história. Em seguida, a professora distribuiu aos alunos dois fragmentos de textos:

¹⁶ RUSEN, Jorn. Op. cit

TEXTO 1

Nas décadas de 1910 a 1940, Lobato refina a caracterização do 'Jeca Tatu', submetendo o personagem a três metamorfoses: na primeira, 'Jeca' se encontra doente e desassistido pelo Estado; na segunda transformação sofrida pelo personagem, 'Jeca' consiste em uma representação do Brasil agrário e rural, subdesenvolvido, em total descompasso com a tessitura urbano-industrial que tipificava os países que comandavam o cenário político e econômico internacional; por fim, em sua última metamorfose, o 'Jeca' é convertido em 'Zé Brasil', arquétipo literário do trabalhador explorado e de um país submetido à espoliação internacional.

TEXTO 2

De acordo com Carneiro a 'juventude rural' é categoria fluida, imprecisa, variável e extremamente heterogênea – permanece na invisibilidade quanto a sua participação nas demais esferas da vida social, dificultando, assim, a compreensão de sua complexa inserção num mundo culturalmente globalizado.

Com base no debate em sala de aula e da análise dos textos acima foi pedido aos alunos que produzissem uma narrativa refletindo sobre o passado, o presente e as expectativas de ser jovem no meio rural brasileiro. Para estabelecer os parâmetros de avaliação de desenvolvimento da consciência histórica, recorreremos à tipologia elaborada por Rusen,¹⁷ com o propósito de possibilitar a compreensão da consciência histórica dos jovens estudantes.

O autor aponta quatro tipos de consciência histórica (tradicional, exemplar, crítica e genética), que não podem ser tomadas nem numa perspectiva evolutiva nem excludente. Segundo Lima,¹⁸ elas podem ser encontradas não só entre

¹⁷ RUSEN, Jorn. El desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje histórico. Uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. *Propuesta educativa*, n. 7, FLASCSO, 1992, p. 27-36.

¹⁸ LIMA, Maria. Língua escrita e consciência histórica em produções de crian-

diferentes pessoas que vivem numa mesma época, mas na consciência de uma só pessoa. Por meio do quadro abaixo, podemos ter uma visão geral das características dos tipos de consciência histórica:

QUADRO 1: OS TIPOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Experiência do tempo	Origem e repetição de um modelo cultural de vida obrigatório.	Variedade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistema de valores.	Desvios problematizadores dos modelos culturais e da vida atual.	Transformações dos modelos culturais.
Forma de significação histórica	Permanência dos modelos culturais e da vida na mudança temporal.	Regras atemporais da vida social. Valores atemporais.	Ruptura das totalidades temporais por negação de sua validade.	Desenvolvimento nos modelos culturais e de vida.
Orientação da vida exterior.	Afirmção das ordens preestabelecidas por acordo; modelo de vida comum e válida para todos.	Relação de situações particulares com regularidades entre passado e futuro.	Delimitação do ponto de vista próprio frente as obrigações preestabelecidas.	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva que abarca o desenvolvimento comum.
Orientação da vida interior.	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação.	Relação de conceitos próprios a regras; legitimação por generalização.	Autoconfiança na refutação das obrigações externas.	Mudanças e transformações dos conceitos próprios como condições para a permanência e autoconfiança.
Relação com os valores morais	A moral é um conceito estabelecido de ordem obrigatória.	A moral é uma generalização da obrigação dos valores e dos sistemas de valores.	Ruptura do poder moral de valores por negação de sua validade.	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se converter em uma condição de moralidade.
Relação com a razão moral.	A razão subjacente aos valores é uma suposição efetiva que permite o consenso sobre questões morais.	Argumentação por generalização referência a regularidades e princípios.	Crítica de valores e da ideologia como estratégia do discurso moral.	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais.

Tabela extraída do texto de Rusen, tradução nossa.

ças e adolescentes. *História & Revista: Revista do Laboratório de Ensino de História*, v. 1, abr. 1995. Ed. Londrina.

Após várias leituras das narrativas elaboradas pelos estudantes, é que tivemos ideia do desafio que teríamos pela frente. Refletir sobre a construção das identidades e identificar o tipo de consciência histórica acerca da condição de ser jovem no meio rural não seria tarefa simples. Daí, a contribuição de Guinzburg¹⁹ com o paradigma indiciário o qual permitiu, por meio de pistas, indícios, “sintomas”, vislumbrar aspectos da consciência histórica dos jovens estudantes do nono ano do ensino fundamental, colaboradores da investigação.

Comungamos com Schimidt,²⁰ ao asseverar que os sujeitos narram a história construindo formas coerentes de comunicação de suas identidades históricas. As narrativas são produtos da mente humana e, por meio delas, os sujeitos envolvem lugar e tempo, de forma aceitável para eles próprios.

Ao analisar as narrativas dos jovens estudantes, pudemos conhecer um pouco mais sobre como esses jovens percebem a história do meio rural e quais as expectativas de ser jovem no meio rural brasileiro bem como nas diversas influências na construção do processo identitário. Em três narrativas, ficou claro o desejo de permanecer no campo, além da importância da família na construção da identidade. Destacamos a narrativa de Leonardo, pela qual também é possível identificar o tipo de consciência histórica tradicional e exemplar:

Na minha casa meus pais e meus irmãos trabalham desde cedo até a tarde e minha mãe fica em casa com minha irmãzinha. Eu vou para escola e elas ficam sozinhas. Chego da escola e eu vou trabalhar na rossa. Eu gosto de mais é a coisa mais boa que tem e vou seguir a mesma coisa que meu pai.

A importância dos estudos foi destacada por dezesseis jovens.

¹⁹ GINZBURG, Carlo. Op. cit.

²⁰ SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectivas da Consciência Histórica e da Aprendizagem em Narrativas de Jovens Brasileiros. *Tempos*, v. 1, 2008, Marechal Cândido Rondon: Edunioeste.

Em alguns textos é possível perceber indícios da consciência histórica exemplar, além de percebermos a construção das identidades influenciada pelas mudanças que vêm ocorrendo no meio rural, além das referências urbanas:

Na minha opinião os jovens da zona rural estão evoluindo, a maioria estão estudando para ser alguém na vida, para não ter que ficar trabalhando nas roças, ralando no sol quente. Eles querem fazer faculdade, para ter uma profissão melhor. Antigamente os jovens não queriam estudar, eles apenas queriam trabalhar, começavam trabalhar na roça muito cedo, aos treze anos já trabalhavam na agricultura e não tinham tempo para estudar. E também não tinha transporte. Os jovens que estudavam tinham que ir para a escola a pé. A cada dia que passa estamos evoluindo mais (Giovani).

Quanto ao desejo explícito de sair do campo, sete jovens se manifestaram. Nessas narrativas, o estudo se apresentou como possibilidade de vida melhor fora do meio rural, ou seja, na cidade. São narrativas que oferecem indícios de consciência histórica crítica. Destaco:

Mas eu não quero seguir o que meu pai faz porque eu quero um futuro melhor, fazer uma faculdade e me formar si Deus quiser. Mais nem tudo sai do jeito que a gente quer. Eu acho o serviço do meu pai cansativo, mas tenho esperança que tudo isso vai mudar um dia (Francielly).

[...] Mas eu não quero seguir a profissão dos meus pais, não que ser dona de casa analfabeta e não ganhar um dinheiro para mim e meu marido na agricultura, eu imagino eu estudada e trabalhando na cidade e um marido que também seja estudado e trabalhe na cidade, mas até chegar isso vou ter que passar vários obstáculos e ter que estudar muito (Vanessa).

Foi possível identificar cinco narrativas que afirmaram que a vida no meio rural está mais difícil. A aluna Taís expressou-se

da seguinte maneira: “a vida de hoje é muito mais difícil pois antigamente era mais fácil trabalhar achar um serviso era mais fácil mecher com a terra era mais fácil criar seus filhos na roça hoje não pois o mundo de hoje esta em crise.”

Com opiniões diferentes quatorze estudantes asseguraram que a vida no campo está melhor, mais fácil. E seis salientaram o papel das tecnologias como responsável pelas melhores condições de vida no meio rural. Ressaltamos fragmentos da narrativa da aluna Ligia: “Antes havia uma dificuldade muito grande no campo. O trabalho era muito difícil porque era usado apenas as mãos. Hoje muita coisa mudou. Existem máquinas de todos os tipos que auxiliam os trabalhadores rurais.”

Dois alunos demonstraram preocupação com a questão ambiental, que também compreendemos como indícios de consciência histórica crítica, bem como componentes importantes na formação das identidades:

com o tempo a gente vê que a tecnologia traz melhoria, tem mais lucro, os resultados mais rápidos, mas a tecnologia também tem problemas, pois a camada de ozônio está diminuindo e com isso contribuindo para aquecimento global (Raul).

Um dia de antigamente não era assim desmatado, mas de 40, 50 hectares por dia do dia atual e o dobro quando a gente ficar sem água aí eles vão valorizar, mas é disso que agente vai falar, antigamente era bom com certeza onde eu moro e um lugarzinho no meio do nada eu só não falo com saber de chocolate por eu nunca provei a coisas la de casa então eu acho que antigamente era melhor de viver do hoje no futuro nos pode ficar sem água, sem ar, sem a natureza, os animais e tudo, também pode acontecer que o futuro seja perfeito uma maravilha mas para acontecer tem que cuidar e não maltratar nada então e isso que tem que fazer (Fagner).

Os resultados da primeira parte do projeto pedagógico revelaram a complexidade de compreender a consciência histórica e das identidades dos alunos. A relação entre o urbano e rural

são tênues, e interfere na construção das identidades. Os sujeitos investigados vivem no meio, como afirma Canclini,²¹ na “fenda entre dois mundos”. São espaços de fronteira. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento. Os estudos revelam sinais de desterritorialização e reterritorialização, ou seja, perda da relação “natural” da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas realocações relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas. Na continuação do texto, contextualizamos a Lei 10.639/2003, que fundamentou a segunda parte do projeto desenvolvido pela professora de História, bem como apresentamos as análises dos textos produzidos pelos jovens estudantes.

3.1 A História da África e da cultura afrodescendente e a consciência histórica

Nas últimas décadas do século XX, presenciamos um movimento, no que refere as propostas curriculares para o ensino de História, que foram incorporadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Este documento, aprovado em 1997, vem ao encontro do que propõe o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, ou seja, os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base comum a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade da cultura e da economia. O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação da identidade nacional, especialmente, as matrizes indígenas, africanas e europeias.

No Brasil, a partir dos anos de 1970, ganhou destaque, principalmente no universo dos movimentos sociais, o debate sobre

²¹ CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2003.

o negro na nossa sociedade. Nesse período, entraram em cena importantes movimentos de resistência da comunidade negra rumo à superação dos estigmas historicamente impostos a essa população. Num primeiro momento, isso ocorreu por meio de lutas mais gerais contra o racismo e as formas de exploração da comunidade negra. Aos poucos, foram conquistados espaços para outras lutas mais específicas no campo da cultura, da educação e da cidadania.

Foram também relevantes os diversos projetos de implementação das políticas de ações afirmativas para a população negra e afrodescendentes, dentre eles: as cotas nas instituições de ensino superior e nos concursos públicos; políticas de inserção do negro no mercado de trabalho; programas voltados à saúde da população negra; programas específicos para o ingresso na carreira diplomática e ações especiais na área da cultura e educação.

É nesse contexto que, no início de 2003, foi sancionada pelo Presidente da República, a Lei Federal n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei Federal 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a qual determina a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. A referida lei representa um marco na luta por uma educação antirracista no Brasil.

No artigo 26^a, da Lei n. 10.639/2003, salienta-se a importância do estudo da luta dos africanos e afro-brasileiros, da História e da Cultura desses povos, com prioridade, não somente nas disciplinas de educação Artística, Literatura e História, mas em todo o currículo escolar. Deve-se reconhecer a contribuição da Cultura da África e Afrodescendentes nos aspectos sociais, políticos e econômicos para a formação da identidade brasileira. O artigo 79B insere o dia 20 de novembro no calendário oficial de todos os estabelecimentos de ensino, públicos e particulares, como o Dia da Consciência Negra, referência evidente à luta dos negros no Quilombo dos Palmares e à morte de um dos seus principais líderes, Zumbi dos Palmares, contra o regime de escravidão e opressão imposto aos negros africanos pelo Estado colonial português aqui no Brasil.

A Lei Federal n. 10.639/2003 é, em si, um instrumento legal que define a obrigatoriedade do cumprimento daquilo que, há muito tempo, vinha sendo solicitado por militantes do movimento negro, educadores e antirracistas no Brasil: determina a construção de uma educação antirracista, por meio do combate a práticas discriminatórias contra negros e seus descendentes no meio escolar e, de forma mais ampla, no contexto educacional brasileiro. Porém, ante as resistências e dificuldades encontradas para a implementação dessa lei, tal como a necessidade de estabelecer normas complementares para os sistemas de ensino, o Conselho Nacional de Educação – CNE, aprovou a Resolução 1 de 17/03/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A partir de então, as escolas da educação básica passaram a ter um documento legal, que discute e aprofunda o teor da Lei 10.639/03, capaz até de orientar a prática pedagógica.

A professora apresentou e discutiu com os jovens estudantes do nono ano a Lei n. 10.639 de 2003,²² que institui a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura da África e Afro-Brasileira, e a contribuição das matrizes africanas no Brasil para a formação da identidade nacional. Depois do estudo da Lei 10.639/03, da Resolução 1 de 17/03/2004, da apresentação dos grupos de capoeira e do candomblé, foi pedido aos estudantes a produção de um texto intitulado: “O negro no Brasil: passado, presente e futuro”.

A partir da análise dos textos produzidos pelos alunos, podemos perceber indícios de uma consciência histórica tradicional ou exemplar. Além de uma identidade negativa em relação ao negro, foram devolvidos trinta textos, sendo que em todos, prevaleceu a relação do negro com a escravidão. Destacamos as seguintes narrativas:

²² BRASIL. *Lei Federal n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “Histórica e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências).

O negro antigamente era mais discriminado, pois eles eram tratados como escravos, não tinham direito a nada. Eles eram obrigados a trabalhar sem receber nada, viviam em péssimas condições, comiam restos de comida dos seus patrões e dormiam nas senzalas. (Jeovânia).

O negro no passado era muito judiado, eles passavam o dia inteirinho trabalhando de graça, quando anoitecia ele iam para a senzala. Quando desobedeciam iam para o tronco, passavam lá até três noites, amarrados, sem água e sem comida. (Evair).

No passado, os negros eram considerados como escravos, eles trabalhavam e não ganhavam nada. Apanhavam feitos condenados. Eram vendidos, uma coisa que não se faz, era examinado como animal, olhava os dentes, orelhas, etc. (Roselaine).

As narrativas convalidam a afirmação de Gomes,²³ segundo a autora, ainda quando se fala em África na escola, ou até mesmo em pesquisas acadêmicas, reporta-se mais ao escravismo e ao processo de escravidão. Na trajetória escolar, aprendemos a ver a África e os africanos escravizados mediante as representações dos pintores Debret e Rugendas, que destacavam crianças negras brincando aos pés dos senhores, africanos escravizados recebendo castigos, instrumentos de tortura, o navio negreiro, algumas danças típicas. Essas representações dos artistas ajudaram a forjar o imaginário social sobre a nossa ancestralidade negra e africana.

De acordo com a autora, a África e negros brasileiros são vistos de forma cristalizada, estereotipada e, via de regra, animalizada. Essas imagens vêm à mente de forma isolada, desconexa, desarticulada de uma discussão mais ampla do

²³ GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

contexto histórico, político e cultural da época. Fizeram parte da vivência curricular na escola. Elas extrapolaram o aprendizado dos conteúdos propriamente ditos e formaram subjetividades, produziram discursos sobre o outro e sobre as diferenças. Nesse sentido, dificilmente, essas imagens possibilitariam a construção de subjetividades mais abertas ao trato da diversidade.

Segundo Gomes,²⁴ até hoje nas imagens que são veiculadas sobre a África, raramente são mostrados os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens de reis e muito menos de uma cidade moderna africana construída pelo próprio ex-colonizador. Geralmente, a África ainda é representada de forma dividida e reduzida a guerras “tribais”, selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, Aids etc.

O estudo da África de ontem e hoje, em perspectiva histórica, geográfica, cultural e política, poderá nos ajudar na superação do racismo. Afinal, se um dos elementos que compõem o imaginário racista brasileiro é a inferiorização da nossa ascendência africana e a redução dos africanos escravizados à condição de escravos, retirando-lhes e dos seus descendentes o estatuto de humanidade, a desconstrução desses estereótipos poderá ajudar a superar essa situação.

As narrativas revelaram que, mesmo depois do trabalho desenvolvido, muitos dos jovens estudantes colaboradores da investigação não percebem o negro como sujeito histórico. Onze narrativas destacaram que o fim da escravidão foi uma dádiva da princesa Izabel. Ilustramos com as seguintes narrativas:

Em 1888 eles foram soltos pela Princesa Izabel, hoje eles são livres mas, ainda tem muito preconceito. (Wesley).

Hoje, depois da Lei Áurea o negro não é mais escravizado, mas ainda há muita discriminação com os negros, mas hoje existe a lei de cotas. (Igor).

²⁴ GOMES, Nilma Lino. Op. cit.

A princesa Izabel assinou a Lei Áurea que garantiu a liberdade dos negros, que hoje são livres pela lei, mas não pelo preconceito que infelizmente ainda existe, por causa de pessoas mediócras (Fabiola).

Predominaram narrativas fragmentadas, nas quais os conteúdos registrados demonstram que os alunos penetraram no passado, a partir de suas experiências no tempo presente, com pouco uso da cognição histórica, ou seja, fundamentadas na própria ciência da História. Porém, acreditamos que a escola pode ser uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e desenvolver uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação, papel fundamental na construção de uma educação antirracista.

Segundo Paula,²⁵ o desafio para a construção de um projeto educacional que tenha como foco a construção de relações étnico-raciais positivas da perspectiva de combate às práticas racistas, discriminatórias e excludentes no meio educacional e escolar, tem avançado, significativamente, em comparação ao que vivíamos há algumas décadas. Porém ainda encontra algumas dificuldades que devem preocupar a todos, especialmente porque essas dificuldades, na maioria das vezes, ainda dizem respeito à formação inicial e continuada de professores.

Consideramos relevante ressaltar que a interpretação equivocada da Lei 10.639/03 pode resultar em ações desconexas e estanques na escola, que tendem a folclorizar a discussão sobre a questão racial. Trabalhos pontuais nas chamadas datas comemorativas, ou palestras, apresentações de capoeira, desfile de beleza negra etc., sem discutir e contextualizar de forma séria, revelou ter poucos resultados. O alerta aqui proposto refere-se ao

²⁵ PAULA, Benjamin Xavier. O ensino de História e Cultura da África e Afro-Brasileira: da experiência e reflexão. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). *Ensinar e Aprender História, formação saberes e práticas educativas*. Campinas: Editora Alínea, 2009.

cuidado com a forma como essas iniciativas pedagógicas poderão ser realizadas e a necessidade de articulá-las com estudos e reflexões mais profundas, levando-se em consideração também os alunos e alunas dos diversos níveis de ensino e diferentes ciclos de vida. Mais do que atividades pedagógicas novas, a discussão sobre a África e o negro no contexto brasileiro devem promover o debate, a discussão, a reflexão e a mudança de postura.

No que diz respeito ao material didático, particularmente, os livros didáticos e paradidáticos específicos, muito pouco se realizou até hoje no que se refere à História da África e dos Afrodescendentes. Acreditamos que, no processo de caminhar rumo a um projeto de educação de fato inclusiva, republicana, libertadora e plural, temos ainda muitos desafios. Devemos considerar que é na escola que recebemos informações que ajudarão a compor nossas formas de conhecer e lidar com as diferenças culturais e, assim, construir a imagem que fazemos do “outro”. Dessa forma, construir relações étnico-raciais positivas, fundadas no respeito às diferenças e no reconhecimento da alteridade, deve perpassar todo o currículo escolar e todo ano letivo. Assim, é possível ter maior contribuição para a formação das identidades e de uma consciência histórica crítica e genética dos jovens estudantes do ensino fundamental.

4. Considerações finais

O estudo confirmou que os estudantes não são seres sem consciência, mas que possuem uma maneira própria de enxergar a relação entre o presente, o passado e o futuro. Acreditamos que o ensino de História possa ter como principal tarefa desenvolver uma identidade nacional plural e criar possibilidades de desenvolvimento da consciência histórica dos jovens estudantes.

Os estudantes formam, desde os primeiros anos nos diferentes espaços de vivência, nas suas interações e práticas sociais cotidianas, um conjunto de representações para se comunicarem no interior de seus grupos de convivência, o que os auxilia a orientar-se no seu mundo material e social e a

comandá-lo. Essas representações são adquiridas por meio das interações e experiências sociais que ocorrem em seus grupos de pertencimento, por meio de outros veículos difusores de cultura, tais como a mídia televisiva e também pela própria escola.

Antes e ao mesmo tempo de sua entrada e permanência na escola, os alunos constroem representações e experimentam formas de discriminação social e cultural aos índios, negros, homossexuais, mulheres, pobres, migrantes, conhecendo noções de hierarquia entre as diferentes culturas e classes sociais na nossa sociedade. Os alunos são sujeitos de saberes, ou seja, portadores de experiências e representações socioculturais. Julgamos fundamental conhecer as representações e ações dos alunos a fim de torná-las objetos de problematização e reconstrução.

No caso específico do ensino de História em escolas no meio rural, militamos para que este leve em conta as especificidades desse espaço e dos sujeitos que nele vivem. Historicamente, a educação no campo foi tida como um arremedo da educação urbana. Dessa forma, o campo é considerado com um espaço de atraso, um mundo a ser superado. A investigação trouxe indícios de que esta representação do campo está presente nas identidades e na consciência histórica da maioria dos estudantes. Muitos criticaram o meio rural e colocaram a educação como forma de sair do campo.

Identificamos um grande desafio do ensino de História, que é possibilitar aos alunos avançar para uma consciência histórica genética, percebendo o campo como um espaço de possibilidades, nem melhor, nem pior que o espaço urbano. Comungamos com Schimidt,²⁶ ao afirmar que, à medida que aprendem a História, os sujeitos podem aumentar a sua competência de encontrar significados e de se localizar, isto é, nessa dimensão da aprendizagem, o aumento na experiência e conhecimento é

²⁶ SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectivas da Consciência Histórica e da Aprendizagem em Narrativas de Jovens Brasileiros. *Tempos Históricos*, v. 1, Marechal Cândido Rondon: Edunioeste, 2008.

transformado em uma mudança produtiva no modelo ou padrão de interpretação.

Acreditamos que a conclusão deste estudo possa colaborar nas reflexões acerca do ensino de História em escolas no meio rural e o seu papel na formação das identidades e da consciência histórica dos jovens estudantes. Dessa forma, é possível efetivar a História como disciplina educativa, formativa, emancipadora e libertadora.

Recebido em dezembro de 2010.

Aprovado em abril de 2011.