# Metodologia de Ensino em Foco

## Práticas e reflexões

Johannes Doll
Russel Teresinha Dutra da Rosa
*Organizadores*

UFRGS
EDITORA

# Metodologia de Ensino em Foco

## Práticas e reflexões

Ana Luisa Madruga de Rodrigues
Cristina Luísa Conceição de Oliveira
Johannes Doll (Org.)
Maria Aparecida Bergamaschi
Maria Isabel H. Dalla Zen
Patrícia Moura Pinho
Raquel Beatriz Callegari Pacheco
Russel Teresinha Dutra da Rosa (Org.)
Sergio Lulkin
Sônia Maria dos Santos Marques

UFRGS
EDITORA

Da Pesquisa
ao Ensino de Graduação:
Produção de Material Didático
UFRGS/Pró-Reitorias de Graduação, de Pesquisa e de Pós-Graduação

© dos autores
1ª edição: 2004

Direitos reservados desta edição:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Capa: Carla M. Luzzatto
Revisão: Fernanda Kautzmann e Rosangela de Mello
Editoração eletrônica: Ivan Vieira

---

M593 Metodologia de ensino em foco: práticas e reflexões / organizado por Johannes Doll e Russel Teresinha Dutra da Rosa. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

Prefácio de Merion Campos Bordas.

(Programa Especial Da Pesquisa ao Ensino de Graduação: produção de material didático).

Inclui referências.

1. Educação. 2. Ensino – Metodologia – Aprendizagem. 3. Ensino – Formação – Professor. 4. Questão didático-metodológica – História – Teoria. 5. Prática pedagógica – Inovação metodológica. I. Doll, Johannes. II. Rosa, Russel Teresinha Dutra da. III. Série.

CDU 371.3

---

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Ana Lucia Wagner – CRB10/1396)

ISBN 85-7025-771-6

Nº do registro. 2987
Nº da obra: 849
Data: 28/04/2010

# Capítulo 5
# Ensino de História e identidades étnicas

*Maria Aparecida Bergamaschi*
*Sônia Maria dos Santos Marques*

Provocadas a pensar sobre possibilidades metodológicas para o ensino de História no ensino fundamental, rastreamos as diversas experiências que vivenciamos na tarefa de formar professores, tanto no que tange às nossas próprias experiências de docência nos cursos de História e Pedagogia, quanto no acompanhamento de trabalhos de formação continuada junto a diversas redes de ensino. Levantamos também experiências bem sucedidas realizadas pelos alunos-professores nos estágios por nós orientados, em diferentes escolas públicas de Porto Alegre. Porém, nas conversas preliminares que visavam situar um campo para a realização deste trabalho, predominou uma sedutora temática, relacionada à pesquisa desenvolvida pela Sônia na comunidade de São Miguel.[1] Nos relatos que trazia de suas entrevistas e observações na comunidade remanescente de quilombo, ficava evidente a demanda dos professores entrevistados, que almejavam algo mais para aquela escola, especialmente porque, ao serem alvo de pesquisas, também esperavam respostas destes pesquisadores sobre a prática docente, sobre metodologias de ensino, sobre o que e como ensinar numa escola com uma população predominantemente negra.[2]

---

[1] O relatório da pesquisa realizada pela professora Sônia Maria dos Santos Marques nos anos de 2001/2002 é denominado *São Miguel: educação e identidade*, cujo projeto foi financiado pela Universidade Candido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos – CEAA / Fundação Ford.

[2] É importante refletir sobre esses "pedidos" de professoras e professores, que demandam o retorno das pesquisas, mas um retorno não acadêmico e sim teórico-prático, um retorno onde possam identificar sua prática e ressignificá-la a partir daquilo que lêem ou ouvem. Creio que aqui situamos e justificamos mais uma vez a realização desse trabalho, que pretende dialogar com a prática docente.

Discutimos com o grupo de pesquisadores da FACED/UFRGS que nos acolhia para a reflexão didático-metodológica e escolhemos a escola da comunidade de São Miguel para palco inicial e propulsor de nossas problematizações sobre o ensino de História. Contatamos com as professoras da escola e marcamos uma data para conhecer, na prática, uma parte da proposta de ensino desenvolvida numa turma de quarta série. O desafio: a partir da análise do trabalho realizado nessa turma, refletir sobre as possibilidades de ensino de História na perspectiva de constituição de identidades étnicas, sendo que o nosso olhar se direcionava para um grupo de crianças majoritariamente negras. A escola de ensino fundamental, na época em que a visitamos, totalizava 213 crianças e adolescentes matriculados em turmas de educação infantil a oitava série, sendo 190 negros da comunidade de São Miguel e 23 brancos, descendentes de alemães e italianos.

Dirigimo-nos para Restinga Seca, município gaúcho localizado a 277 quilômetros de Porto Alegre, na região da Depressão Central do Estado, e que abriga a comunidade de São Miguel, reconhecida na atualidade como remanescente de quilombos. A referida comunidade está historicamente inserida num processo de desqualificação e desvalorização, em que muitos dos seus integrantes são obrigados a trabalhar em atividades temporárias, as mais variadas, tanto em áreas urbanas quanto rurais, atividades dispersivas que fragilizam e hierarquizam o grupo em relação às demais comunidades da região. Quando nos referimos a comunidades remanescentes, geralmente ocorre às pessoas a imagem de comunidades isoladas, que se organizaram e permaneceram assim, sem relações mais estreitas com outras povoações.

Entendemos ser importante mostrar as discussões a respeito das comunidades remanescentes que vêm se intensificando em nosso país desde 1996, quando saiu o primeiro laudo antropológico sobre comunidades rurais – Quilombo do Rio das Rãs. A partir daí muito se tem escrito sobre a temática. Na perspectiva de apresentarmos possibilidades para a compreensão da comunidade em que se situa a escola por

nós estudada, apresentamos o que Moura (1997, p. 42-43) diz sobre quilombos contemporâneos, que podem ser conceitualizados como:

> Comunidades negras rurais habitadas por descendentes de escravos que mantém laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo. Os negros dessas comunidades valorizam tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente. Possuem uma história comum e têm normas de pertencimento explícitas, com consciência de sua identidade étnica.

O conceito de comunidade remanescente tem sido ampliado no sentido de englobar as diferentes experiências históricas presentes na sociedade brasileira, cujo estudo colabora para que o Brasil se conheça mais. Entendemos que a história do Brasil aparece como um elemento importante para a constituição de identidades e, em especial a história dos negros brasileiros, que vêm adquirindo destaque e conquistando espaços que possibilitam a compreensão da inserção social das várias etnias que foram arrancadas de suas terras e trazidas para a Brasil como mão-de-obra escrava para o empreendimento colonizador a partir do século XVI e que, ao longo da escravidão, desenvolveram inúmeras formas de luta e resistência. Sabemos que, ainda hoje, quando nos referimos a quilombos, as pessoas associam a esses grupos negros uma imagem de África recriada no Brasil, com exercício de atividades econômicas de sobrevivência e produção semelhantes.

O fragmento do texto de Leite (1995, p. 2) contribui para a compreensão do significado atual dessas comunidades:

> O termo quilombo tem assumido novos significados na leitura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Ainda que tenha um conceito histórico, o mesmo vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmenros negros em diferentes regiões e contextos do Brasil. Contemporaneamente, portanto, o termo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos da ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também, não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea [...] A identidade desses grupos também não se define pelo tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e de continuidade, enquanto grupo.

A escola Municipal Manoel Albino de Carvalho situa-se na comunidade remanescente de quilombo próximo a Santa Maria, na chamada Quarta Colônia, em geral reconhecida como uma região de colonização alemã e italiana. Uma comunidade de negros naquela região, a princípio, provoca um estranhamento, pois a abordagem da histórica oficial, com a qual temos maior contato, destaca a preponderância da colonização européia e apaga a presença de grupos tidos como minoritários. Se, neste texto, insistimos em evidenciar a reflexão acerca do significado de comunidades remanescentes de quilombos, é porque entendemos que isto constitui um elemento importante para o ensino de História. A abordagem dos conteúdos, a escolha e a concepção que deles apresentamos aos alunos, indica uma primeira preocupação no que tange à elaboração de uma proposta de ensino. É o que fazem os professores e alunos da escola Municipal Manoel Albino de Carvalho ao vivificarem essa discussão no interior da escola, priorizando o entendimento do que se passa e o que se passou com o grupo e as gerações que os antecederam, a relação com a terra, com as comunidades envolventes, com a história oficial e outras versões da história que estão sendo escritas no presente.

Uma comunidade e sua história não existem como essência natural, pois são construções históricas, sociais e culturais. A construção social da negritude e das identidades étnicas é fruto de processos que muitas vezes articulam conflitos, diferenças de interesses e de necessidades, numa teia de relações complexas, delicadas e contraditórias. A história é um elemento importante, que procura atribuir sentidos para as relações sociais no tempo e no espaço. Woodward (2000, p. 11) afirma que a produção de identidades encontra forte ressonância no passado, quando um determinado grupo reafirma a experiência coletiva de memória: "uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos". Portanto, visualizamos a história, tanto na sua produção quanto no seu ensino, como um fator primordial para o fortalecimento das identidades étnicas dos indivíduos que compõem a comunidade de São Miguel, especialmente das crianças e dos adolescentes que fre-

qüentam a escola e podem ter nela um espaço para a potencialização de suas múltiplas identidades, numa perspectiva cidadã.

## HISTÓRIA, ESCOLA E COMUNIDADE DE MEMÓRIA

O fato de essa comunidade negra ter sofrido um apagamento no tempo e no espaço da história sul-rio-grandense é um primeiro aspecto que queremos destacar para a reflexão sobre o ensino da história que, majoritariamente, vem sendo desenvolvido nas escolas gaúchas. As práticas escolares, em geral, contribuem para perpetuar a invisibilidade da história dos negros do Rio Grande do Sul, bem como de outros povos menos valorizados na hierarquia étnica que setores da sociedade costumam implementar, de acordo com uma visão de mundo eurocêntrica, branca e cristã. Em consonância com a maioria das pesquisas, em muitas narrativas da história do Rio Grande do Sul o negro não é considerado como elemento componente do processo histórico. Essa invisibilidade, característica da historiografia tradicional, pode ser explicada pelo baixo percentual de negros na composição populacional do Estado.[3] Leite (1995, p. 114) reitera essa constatação: "A historiografia do Sul do Brasil subestima a presença do negro. O Rio Grande do Sul teve um sistema escravista significativo, 27% da população em 1860 era escrava."

O exercício de pensar o ensino a partir de uma escola inserida numa comunidade negra, a exemplo de outras que, denominadas remanescentes de quilombos referem à existência e à resistência de comunidades que se constituem como "ilhas negras" em meio à sociedade branca, contém uma intencionalidade, no sentido de destacar e pensar sobre essa problemática e, principalmente, visibilizar esse espaço e as relações que nele se estabelecem. É

[3] De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), dados de 1996, a composição da população do Rio Grande do Sul é: branca – 85,4% ; parda – 9,9% ; preta – 4,5% ; amarela e indígena – 0,2%.

nesse contexto, de uma comunidade que se mobiliza para que sejam legalizadas as terras que legitimamente lhe pertencem, situada em um território reconhecido como remanescente de quilombo, que se localiza a escola a qual dirigimos nosso olhar. Grande parte da história de São Miguel está diretamente relacionada com a escola, que atende uma comunidade de aproximadamente 250 famílias que, além da agricultura de subsistência, prestam serviços temporários nas propriedades agrícolas dos brancos durante a colheita da batata e do arroz, época em que grande parte dos alunos some da sala de aula para se somar aos adultos no trabalho e receber, assim, uma remuneração.

Na abordagem da história da comunidade, figuram diferentes narrativas: uma versão, tida como oficial, diz que essa terra foi doada por uma família de senhores para um grupo de ex-escravos e que, aos poucos, outras pessoas negras foram se achegando e assim foi se constituindo uma comunidade, à qual foi dado o nome de São Miguel, São Miguel dos Pretos. Esse é nome da antiga comunidade, cuja desinência "dos pretos" diferencia da outra São Miguel, localidade nova onde vivem os descendentes de alemães. É divulgada também uma versão da própria comunidade, relatada por um velho morador de São Miguel, entrevistado por Sônia, e que, através de suas antigas lembranças, conta outra história: seus bisavós, que eram escravos, receberam de seus senhores algumas cabeças de gado, e na época da abolição da escravatura venderam o gado e adquiriram uma pequena faixa de terra. Com o tempo, outras pessoas negras foram chegando e constituindo essa comunidade.

Pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas (NUER) da Universidade Federal de Santa Catarina, durante o processo de consulta ao anteprojeto do decreto que decidiu os procedimentos administrativos para identificação, reconhecimento e titulação das comunidades remanescentes de quilombo, afirmam que as terras de São Miguel foram doadas aos ne-

gros na revolução de 1893,[4] demonstrando que não há uma relação tão direta com a escravidão. Os antropólogos detectaram que essas terras foram doadas para algumas pessoas negras que participaram da revolução, e assim foi se constituindo a comunidade com outros negros, todos parentes, que foram se agregando ao grupo com o decorrer do tempo. A história da comunidade é aprofundada nos relatórios da pesquisa realizada pela Sônia, e dela destacamos apenas alguns aspectos para visualizar a escola, suas práticas e as possibilidades vislumbradas como importantes para a constituição das identidades das crianças e adolescentes que freqüentam a escola e para as demais pessoas do grupo.

O diálogo das narrativas sobre a história de São Miguel está aqui exposto com o propósito de evidenciar as diferentes escritas da história, que às vezes o ensino mais tradicional não aborda, reforçando assim a concepção de uma única verdade histórica, geralmente a oficial. O fato de existirem poucas referências sobre a história daquela comunidade pode ser aproveitado como um mote de pesquisa, a exemplo do que vem realizando uma das professoras da escola. A escassez de documentos escritos, se por um lado dificulta a pesquisa, por outro proporciona a possibilidade da utilização de outras fontes, como as fontes orais, que além da legitimidade para a produção de pesquisas que resultem narrativas elaboradas no âmbito da escola, como uma metodologia na produção de conhecimentos, permite o exercício da oralidade, elemento tão forte na tradição dos povos afro-descendentes. Essa possibilidade metodológica agrega um elemento importante na relação escola-comunidade, pautada na valorização das falas de pessoas que, em geral, foram silenciadas no processo histórico, principalmente os velhos, alijados do cotidiano na nossa sociedade, e que têm em suas lembranças muitas histórias a contar.

---

[4] Referência à chamada Revolução Federalista, instigada pelas elites gaúchas e que envolveu grande parte da população sul-rio-grandense no final do século XIX, após a abolição da escravidão no Rio Grande do Sul e no Brasil.

Os negros da comunidade de São Miguel acreditam ser necessário entender que a memória é o caminho pelo qual percorrem os espaços da vida e constroem a imagem de si e do outro em um determinado tempo; um tempo que, para eles, unifica origem e destino de cada um e de todos com relação ao território em que vivem e onde viveram os que os antecederam. Por termos esse entendimento, reiteramos que a utilização de fontes orais como possibilidade de construção de narrativas históricas pulsantes e vivas, representa, justamente, uma opção política de valorização da fala das pessoas e de sua historicidade. Professoras e alunos, ao convidarem as pessoas idosas da comunidade de São Miguel para contar aspectos de suas histórias de vida e da história da comunidade, poderão recuperar modos de ser e de fazer que, de forma mais geral, contribuem para a constituição de vínculos de pertencimento com a história e a memória da comunidade.

Entrevistas, orientadas por roteiros previamente elaborados em aula, provocam diálogos interessantes entre escrita e oralidade. Preparando a saída de campo, os grupos selecionam temas de interesse e, sob a orientação do professor, levantam itens que deverão constar nas perguntas, bem como as pessoas consideradas boas informantes a respeito do que desejam pesquisar. Por exemplo, se o interesse de um grupo é a infância e as brincadeiras infantis antes da existência da escola na comunidade, ou seja, períodos anteriores aos anos 60, os alunos deverão localizar pessoas com mais de 50 anos. Muitas vezes as crianças e os próprios adolescentes entrevistam mães e pais para saber sobre "antigamente", pois a concepção que eles têm de idosos não ultrapassa uma geração anterior. Para tanto, um estudo prévio de localização no tempo passado, embora recente, é de muita importância para potencializar a pesquisa, bem como observar as hipóteses dos alunos acerca das noções de tempo e as possibilidades que o trabalho oferece para instrumentalizá-los com ferramentas conceituais básicas para a compreensão do tempo histórico.

Atividades como essa são pequenos exemplos de como a construção de narrativas sobre a história da comunidade constitui possi-

bilidades para a aprendizagem de noções históricas fundamentais, como as interpretações que produzem os fatos históricos, as mudanças, as permanências e as próprias noções de tempo no que tange a duração, seqüência, tempo presente e tempo passado. São atividades que contribuem para que os alunos se apropriem de linguagem específica da história, apropriação que se dá na articulação entre as formas e os conteúdos do ensinar. Mas são também essas atividades que constroem identidades, que inserem cada indivíduo no grupo, através das múltiplas possibilidades de identificação, através da construção de vínculos de pertencimentos a uma comunidade de memória, como no dizer de Dominique Borne (1998, p. 133):

> O ensino de história contribui para a construção de cidadãos enraizados numa comunidade de memória livremente escolhida, e não temerosamente preservada, sem arrogância, aberta a outras solidariedades que não a de nação. Mas o professor de história ensina também o rigor crítico. Quando é necessário ordenar um discurso sobre o mundo, confusamente desenhado pelos furores de uma atualidade lançada [...], então a história pode ajudar a tomar essa distância, indispensável ao exercício do pensamento livre.

O que antes referíamos como diálogo entre o oral e o escrito poderá, agora, configurar-se em outras leituras realizadas em sala de aula, em outras abordagens de estudo e pesquisa que envolvam também fontes escritas, que apontem para outros tempos e outros espaços, pois a comunidade de São Miguel está inserida num município, num estado e num país, e seus movimentos mantêm consonância/dissonância com o que ocorre em outros contextos. Para proporcionar essa visão, o ensino implementado deverá assegurar aos alunos a possibilidade de interagir com diversos documentos, inclusive a leitura crítica de textos didáticos que apresentam diferentes interpretações, inserindo-os logicamente no tempo, possibilitando-os identificar diferentes fatos e produzir sentido. Em suma, como anuncia Borne, através do ensino de história, propiciar metodologias que permitam aos alunos a experiência do *métier* do historiador.

## COMUNIDADE, ESCOLA E PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO

Todas as crianças em idade escolar da comunidade de São Miguel dos Pretos freqüentam a escola, sendo que algumas crianças alemãs e italianas também aportam a essa instituição. A maioria dos moradores de São Miguel que possui mais de 40 anos é analfabeta, pois a escola permitida para os negros é recente. Ao ser emancipado, em 1959, o então novo município de Restinga Seca criou, próximo à comunidade de São Miguel, uma escola para os italianos e outra para os alemães, sendo que esta se localizava na igreja lurerana. Nenhuma delas recebia crianças negras. Entrevistas realizadas na comunidade nos fornecem informações sobre a criação dessa escola, e segundo relato dos moradores, o prefeito de Restinga Seca teria desafiado a comunidade a reunir mais de 15 crianças em idade escolar. Prontamente foram registradas 45 crianças desejantes de escola, que foi construída num pedaço de terra doada por um dos moradores de São Miguel. O primeiro nome da escola foi Raimundo Bishohff, personalidade de destaque na comunidade alemã. Somente no ano de 1974 a comunidade sugeriu a troca de nome e a escola, em homenagem à importante personalidade da comunidade negra de São Miguel, passou a ser chamada Escola Municipal Manuel Albino de Carvalho.

O primeiro nome, de origem alemã, simboliza a escola instituição branca que, embora demandada pelos negros, tem a marca da sociedade que a concebe, uma sociedade ocidental, masculina e cristã. O segundo nome, vindo da própria comunidade de São Miguel evidencia o início de um processo de apropriação da escola pelo grupo, como uma primeira marca identitária da comunidade negra à instituição. Embora a escola tenha professores brancos, currículo homogêneo que não evoca *a priori* os saberes dos negros, mesmo assim sua existência é uma conquista da comunidade de São Miguel dos Pretos.

Pesquisas realizadas por Gonçalves (2000) levantam dados importantes para a compreensão dos processos de escolarização dos negros no Brasil, e revelam a luta dessas populações para obten-

ção do direito à escola. O autor destaca que a escola é vista historicamente como uma possibilidade de valorização, buscando especialmente na leitura e na escrita uma ferramenta de luta. Gonçalves refete também um fato relevante para dimensionar o valor da escola entre os negros, uma vez que os líderes que emergiram no Brasil desde os primeiros movimentos de luta foram "recrutados entre os mais educados, entre aqueles que já haviam atingido um certo nível de escolarização".

Temos a convicção que, para se pensar em uma metodologia de ensino de História articulada com a constituição das identidades étnicas das pessoas envolvidas, a história da própria escola deve constar como prioridade, bem como seu significado para aquela comunidade de memória, na interação com cada indivíduo em particular. A Escola Municipal Manuel Albino de Carvalho é muito mais do que um espaço escolar, pois ali funciona um centro comunitário. Junto ao prédio da escola encontra-se outro espaço, onde ocorrem reuniões do movimento negro e de uma cooperativa que começou a ser organizada para a produção de pães e salgadinhos na perspectiva da geração de renda. É também o lugar em que as pessoas se reúnem por ocasião de velórios e de bailes. Percebe-se que a escola é um ponto de encontro e discussão, é um espaço de significação para a comunidade. Pensar as práticas pedagógicas que são realizadas na escola significa pensar neste espaço que se amplia, pois além de ser um lugar para aprender os conhecimentos sistematizados que a humanidade produziu ao longo de sua trajetória, se constitui num espaço de construção e potencialização de identidades étnicas, contribuindo assim para mobilizar o grupo na luta pela terra e no reconhecimento das pessoas da comunidade em sua cidadania.

Aquilo que reúne as pessoas, a socialidade que perpassa o grupo na convivência, como momentos de prazer/lazer/trabalho/dor, no baile, no velório, na organização do grupo de crianças da escola que apresentam uma dança na Universidade ou, a moda das festas

de origem alemã,[5] organizar festas de origem africana, produz efeitos que não se adéquam a uma lógica de identidade fixa e individualista, mas em identidades construídas na interação, portanto cambiantes. Segundo Maffesoli (1999, p. 301) é a lógica da identificação. Não mais a "identidade estável e garantida por si mesma", mas um deslizar da identidade para processos de identificação.

A pergunta que nos fazemos, diante de práticas sociais tão significativas que, literalmente, invadem a escola, é como figura o ensino de História, para além de uma lista de conteúdos, mas comportando estas práticas que adentram a escola e que podem constituir experiências importantes para a constituição de identidades, ou de processos de identificação para aquelas crianças? Outra pergunta refere-se ao fato de, numa escola situada numa comunidade de negros, que tem mais de 90% de alunos negros, mas que todas as professoras são brancas, como se dá o processo de identificação com os conhecimentos? Com certeza as professoras estão mobilizadas com os acontecimentos que envolvem a escola e seus alunos, mas como lidar com isso no dia-a-dia?

Poderíamos centrar o olhar diretamente nas práticas observadas em sala de aula durante uma tarde de trabalho, ou naquilo que a professora anuncia como sua proposta de ensino. Porém há uma complexidade, já revelada pelo relato que fazemos dessa escola e pelas perguntas anteriormente formuladas, que configuram o fundo de nossas análises, levando em conta a história da comunidade e da escola, mas que também considera o momento presente, em que o processo de demarcação e legalização da terra envolve profundamente todas as pessoas. Garantir a posse da terra passa por afirmar a negritude que, se em alguns momentos foi vivida como um problema, como uma dificuldade, no momento em que visitamos a esco-

[5] Para ilustrar a importância dessas festas na comunidade dos negros de São Miguel, relatamos o depoimento de um dos moradores: "Alemão e italiano tinham uma origem, o negro não. Faziam uma festa e diziam: aquela festa era de origem alemã, aquela era de origem italiana. Mas o negro não tinha uma festa que pudesse dizer sua. Mas agora saiu aquela festa do ano passado, em que se diz festa do negro. Agora nós podemos dizer que temos uma origem." (entrevista realizada por Sônia, em 04/09/2000).

la, a constituição de uma identidade negra – que é tida quase que como uma obrigação –, é potencialização, é marca positiva para o grupo. Esse aspecto é demonstrativo da mudança de papel que a escola vem sofrendo: oferecida inicialmente aos negros com o intuito de branqueá-los, destituí-los das marcas que evidenciassem valores dos ancestrais africanos, hoje a escola evidencia uma outra preocupação, embora não identifique e aponte um único caminho a trilhar; demonstra a preocupação com as questões da negritude.

É importante salientar que não trabalhamos na perspectiva de marcas essenciais que definem uma identidade étnica negra, mas numa concepção em que as identidades étnicas são historicamente construídas. Acreditamos que, como afirma Silva, (apud Meyer, 2000, p. 96) "aquilo que um grupo tem em comum é resultado de um processo de criação de símbolos, imagens, memórias, narrativas, mitos que 'cimentam' sua unidade, que definem sua identidade." Identificamos, no trabalho observado na escola, um ponto alto de construção de identidades étnicas talvez até, em certo sentido, estereotipando comportamentos e simplificando a compreensão e implementação das ações que acabam homogeneizando padrões. Mas há um processo de identificação nesse viver e conviver que anuncia o que está nascendo, marcado também pela ambigüidade. A perspectiva da impossibilidade de uma identidade única e fixa aponta situações de confronto e interação de diferentes situações e sistemas de significação para a constituição de outras identidades. Porém há que se considerar, conforme explicita Hall (1999, p. 21): "Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada."

A partir dessa idéia, construímos um entendimento que reforça o papel da escola no processo de constituição de identidades: a luta política pelo reconhecimento do grupo, pela valorização de cada indivíduo e da comunidade como um todo e da legalização da terra, está diretamente relacionada com a potencialização da negritude, com o fato de

os sujeitos se reconhecerem e serem reconhecidos como negros. Talvez seja explicável, por esse viés, o depoimento da professora ao dizer que eles, seus alunos, têm a musicalidade, a dança, o ritmo impressos em seus corpos e isso tem de ser aproveitado em aula. E, num passe de mágica, todas aquelas crianças são obrigadas a gostar e praticar músicas e danças afro, a falar da história dos negros todos os dias, a pensar em sua negritude durante toda a aula. Como se houvesse uma identidade fixa, na qual os negros são obrigados a ter uma cultura, a cultura dos negros, definida por padrões de comportamento pré-fixados, desconsiderando também outros aspectos da vida que importam para a construção de identidades, como questões de gênero, classe, religiosidade, idade, grupo familiar, dentre outros. Essa é uma ambigüidade vivida na escola e que revela sua complexidade.

Porém, sabemos que durante muito tempo a educação se calou perante as dificuldades raciais percebidas no cotidiano da sala de aula ou no interior dos processos de ensinar. Hoje considera-se que uma das tarefas da educação para transformar a sociedade é conseguir eficiência educativa com sensibilidade solidária. Nessa concepção, a educação pode colaborar na transformação da sociedade ou, ao contrário, ser instrumento para a sedimentação da dominação de grupos e classes sociais. Como bem expressa Freire (1996, p. 110): "A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto no esforço de reprodução da ideologia dominante quanto no seu desmascaramento."

## METODOLOGIAS DE ENSINO E IDENTIDADES ÉTNICAS

Chegamos à escola numa tarde do início de dezembro, para conhecer uma turma de quarta série e filmar as atividades que os alunos estavam desenvolvendo: a sala estava preparada, as crianças arrumadas, um evento! Haviam combinado apresentar para as professoras da

UFRGS as "melhores atividades" realizadas durante a semana da consciência negra. Entre as tantas atividades que marcaram a escola e permearam a sala de aula, haviam produzido histórias representativas dos conflitos étnicos vivenciados na escola e na comunidade, recuperados na memória social. Distribuídas em dois grupos, as crianças apresentaram teatros de fantoches, cujos roteiros eram as histórias já escritas sob a orientação da professora, que as leu repetidas vezes com os grupos, que propôs maior elaboração para a escrita, num processo de aprimoramento das formas iniciais de expressão. Dado os roteiros como prontos, a professora fez cópia digitada para cada aluno, valorizando o texto ao transformar o escrever ordinário da sala de aula, do cumprimento de tarefas, em uma escrita publicável. É a possibilidade de vivenciar o processo de ser aluno, ou seja, ler, pensar, repensar, produzir, "passar a limpo", ver o resultado de sua produção como algo belo, bem elaborado. É uma atividade que possibilita o acesso a saberes reconhecidos hoje como conhecimentos escolares, direito de todas as crianças, de todos os cidadãos.

A primeira apresentação, "Amor proibido", contou a história de amor de dois jovens que se encontravam às escondidas, pois suas famílias eram contrárias ao romance. Os diálogos revelavam um enredo bem comum, porém o que surpreendeu foram os fantoches, bonecos negros e bonecos brancos feitos pelas crianças com meias, tecidos e linhas: a estética denunciava o confronto entre brancos e negros e o preconceito racial. Nem os pais do rapaz branco, nem os da menina negra eram favoráveis ao namoro. O desenlace é feliz pois, diante da insistência dos jovens, que demonstravam a força de seu amor, as famílias concordaram com o casamento e depois de um ano o casal teve "uma linda filhinha negra".

A segunda apresentação do teatro de fantoches foi denominada "Racismo" e encenava uma história vivenciada na escola. As atitudes da professora não legitimavam o saber de um menino, que era impedido de falar, corrigido em público e que, quando reclamava, a professora afirmava: "já está comprovado que vocês negros não apren-

dem", e revelava índices de analfabetismo, desemprego, baixa escolarização, etc. Interpelada muitas vezes pela maioria de alunos negros, a professora, representada por um boneco-fantoche branco, acabou por compreender que seu comportamento era fruto de racismo e pediu desculpas à turma. A professora concluiu o ano e, iniciando outro período letivo, a nova professora, negra, foi apresentada aos alunos, já na quarta série. O narrador da história assim finalizava a apresentação: "a nova professora era negra e diferente da anterior, pois gostava de todos os alunos igualmente".

Essa atividade nos fez refletir a respeito de propostas metodológicas que contribuem para constituir identidades étnicas. A possibilidade de elaborar histórias que circulam no imaginário da comunidade, em resolver com um final feliz as vivências tristes dos negros nas interações com a sociedade branca ou na escola, esta, palco de muitas histórias conflituosas e trágicas para as crianças, que sentem as marcas produzidas nos seus corpos, traduzidas em reprovações, insucessos e muita humilhação diante de um saber branco que se diz superior. Nas cenas por eles criadas, os personagens negros eram fortes, enfrentaram desafios, correram riscos e foram vitoriosos. Todo o processo de concepção, criação, ensaio e apresentação do teatro de fantoches configura experiências que afirmam positivamente os negros na escola, principalmente por estes demonstrarem a capacidade de criação, na perspectiva de redirecionarem os próprios rumos das relações, muitas vezes tratadas como destino. A criação de fantoches negros demonstrou uma sensibilidade para uma estética corporal plural identificada também com os negros.

Seguindo a trilha do teatro de fantoches, toda a turma encenou um júri popular, também elaborado para os festejos da semana da consciência negra. Rapidamente produziram um novo cenário e cada uma das crianças assumiu seu papel, cuja simulação julgava o comportamento racista de uma pessoa da comunidade, representada pela única menina branca da sala de aula, que havia cometido o "crime de discriminação racial". A ré, dona de um salão de baile, havia impedi-

do a vítima, uma menina negra, de ingressar no salão pelo fato dela ser negra. Desfilaram diante de nós os jurados, os advogados de defesa e de acusação, bem como diversas testemunhas que, através de um texto elaborado pela turma como roteiro para a peça, apresentavam os mais variados argumentos, representando muitas vezes clichês moralistas, mas demonstrando também que haviam pesquisado as leis e a própria história dos negros de São Miguel e o processo histórico brasileiro, referido freqüentemente durante a peça teatral.

Essa atividade produziu em nós um mal-estar que acreditamos ser próprio do constrangimento que a vivência desse tipo de situação provoca na sociedade. Também porque estava ali explicitado concretamente, pela cor da pele de cada uma das crianças e pelos seus dizeres, um antagonismo histórico e que talvez seja papel da escola problematizá-lo. Talvez coubesse à escola o papel de apresentar elementos que permitissem aos alunos compreender os intercâmbios materiais e simbólicos que estão presentes no espaço escolar e na própria comunidade. Acreditamos que a escola poderia trabalhar a constituição da comunidade de São Miguel, considerando que ali se cruzam diferentes etnias – alemã/italiana/afro-descendentes – compreendendo o movimento de invenção/reinvenção que esses grupos geraram e geram no seu processo de vida, e problematizando relações que foram obliteradas e/ou naturalizadas.

Para o enfrentamento de questões tão complexas, e para superar os clichês, são necessárias professoras bem preparadas, que tenham noções básicas de História e Antropologia, que tenham elementos para tratar a diversidade, identificar as contribuições da cultura africana na sociedade brasileira. É também isso que reivindicam os professores: programas de formação continuada que abordem temáticas relacionadas às realidades vividas e que atendam as diferentes situações escolares. Não só a forma de implementar as aulas é importante, mas o conteúdo deve ser bem cuidado, aprofundado, pois aí também reside a possibilidade do rigor que contribui para a construção de um pensamento crítico.

Assistimos, em seguida, a uma aula de artes, cujo desenrolar da atividade a princípio pareceu desastrado, pois reeditavam algo ocorrido como criação, ou seja, a reedição do processo de elaboração de máscaras, também já realizado durante a semana da consciência negra. As crianças demonstravam não entender porque teriam de fazer a mesma coisa de novo, e faziam o possível para serem filmados em situação inédita. Para desenvolver essa atividade a professora fez uma fundamentação: trouxe para a sala livros com imagens de artistas europeus importantes, que se inspiraram na arte de máscaras africanas. Neste ponto percebe-se uma inversão da perspectiva eurocêntrica, já canônica em nossas escolas.[6] Não mais a Europa como inspiradora, mas a África, ditando moda e inspirando artistas plásticos como Picasso. A intenção da professora em colaborar para a construção de identidades étnicas potentes e valorizadas aparece enlaçada com o conhecimento que deseja construir com os alunos ao ensinar artes plásticas. Nesse trabalho, que mostrou a ponta de um *iceberg*, ou seja, um aspecto da proposta consistentemente fundamentada para a visualização da cultura africana e da sua contribuição efetiva para a civilização ocidental, a professora construiu uma mensagem: a Europa não é o centro de tudo, basta modificarmos nosso olhar e descobriremos muitos valores que fazem da África um continente belo e importante, com toda a sua multiplicidade. Ser afro-descendente pode causar tanto orgulho como ser euro-descendente.

[6] A significação da virada conceitual proposta pela professora pode ser melhor compreendida se pensarmos que "para o sujeito negro oprimido, os indivíduos brancos diversos em suas efetivas realidades psíquicas, econômicas e sociais e culturais, ganham feição ímpar, uniforme e universal: a brancura. A brancura é abstraída, retificada e alçada à condição de realidade autônoma, independente de quem a porta enquanto atributo étnico ou, mais precisamente, racial [...] Nada pode macular esta brancura que, a ferro e fogo, cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística; nobreza estética; majestade moral; sabedoria científica [...] O branco, a brancura são únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e do desenvolvimento do homem... Eles são a cultura, a civilização; em uma palavra, a humanidade." (Costa apud Souza, 1983, prefácio).

## REFERÊNCIAS


BORNE, Dominique. Comunidade de memória e rigor crítico. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Org.). *Passados recompostos*: campos e canteiros da história. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

COSTA, Jurandir Freire. Prefácio. In: SOUZA, Neuza Sanros. *Tornar-se negro*: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

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

GONÇALVES, Luiz Alberro de Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606 p.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LEITE, Ilka Boaventura. Classificações étnicas e as terras de negros no sul do Brasil. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). *Terra de quilombos*. Rio de Janeiro: ABA –Decania CFCH/UFRJ, 1995.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. *Identidades traduzidas:* cultura e docência teuto-evangélica no Rio Grande do Sul. Sanra Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Editora Sinodal, 2000.

MOURA, Maria da Glória da Veiga. *Ritmo e ancestralidade na força dos tambores negros*: o currículo invisível da festa. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). *Negras imagens*: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.