



Instrumento de Ensino e Pesquisa sobre Empatia em História e Cultura Afrobrasileira.

BERTIN, Méris Nelita Fauth¹

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo expor a elaboração de três práticas socioeducativas como recurso pedagógico para a educação das relações étnico-raciais, sendo elas: entrevista sobre história de vida, produção de narrativa embasada na escuta do entrevistado e dramatização. Sabendo que trabalhar o preconceito e a discriminação em sala de aula é de extrema importância, é preciso encontrar um espaço para propagar a vivência dos homens e mulheres negras, trazendo sua forma de pensar e agir no mundo e, assim, contribuir para a construção da consciência histórica do aluno. Dessa forma, entende-se que é através da experiência e da empatia que os alunos chegam ao entendimento do que é racismo, tornando esta aprendizagem eficaz. Assim, eles podem expandir suas experiências, reconhecer as desigualdades originadas da discriminação racial, problematizar os discursos preconceituosos e desenvolver uma atitude de rejeição à discriminação racial. Tanto para o teórico de Educação, Jean Piaget, como para o de História, Jörn Rüsen, os alunos constroem concretamente o conhecimento, na prática, considerando evidentemente intencionalidade, metodologia e planejamento. A nossa intenção é utilizar a experiência da vida real como processo de construção de conhecimento. Este trabalho será realizado por meio de uma revisão bibliográfica e esperamos chegar à montagem de práticas eficazes para a compreensão sobre o racismo em diálogo com as perspectivas de Jörn Rüsen, Jean Piaget, Reinhart Koselleck e Walter Benjamin.

PALAVRAS-CHAVE: Empatia; Ensino da História; Experiência; Racismo.

ABSTRACT

The present work aims to expose the elaboration of three socio-educational practices, as a pedagogical resource for the education of ethnic-racial relations, being: interview about life history, production of narrative based on the interviewee's listening, and dramatization. Knowing that to debate prejudice and discrimination in the classroom is extremely important, it is necessary to find a space to propagate the experience of black men and women, bringing their way of thinking and acting in the world and, thus, contribute to the construction of student's historical knowledge. In this way, it is understood that it is through experience and empathy that students arrive at the understanding of what racism is, making this learning effective. Thus, they can expand their experiences, recognize inequalities stemming from racial discrimination, problematize prejudiced discourses and develop an attitude of rejection to the racial discrimination. Both for Education theorist, Jean Piaget, and for History, Jörn

¹ Mestranda em História, pela UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa (2016). Especialista em Psicopedagogia - Clínica e Institucional, pelo IBPEX - Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (2004-2006). Graduada em Licenciatura em História, pela UEL - Universidade Estadual de Londrina (1997-2000). Professora de História do Ensino Fundamental II e Coordenadora da área de Ciências Humanas, do Colégio Marista Pio XII – Ponta Grossa. Exerce a profissão de professora desde 1987.



Rüsen, students construct concrete knowledge in practice, evidently considering intentionality, methodology and planning. Our intention is to use real-life experience as a knowledge-building process. This work will be carried out through a bibliographical review and we hope to arrive at the assembly of effective practices for understanding about racism in dialogue with the perspectives of Jörn Rüsen, Jean Piaget, Reinhart Koselleck and Walter Benjamin.

KEYWORDS: Empathy; History teaching; Experience; Racism.

1- INTRODUÇÃO

Partindo da teoria de Jörn Rüsen (historiador e filósofo) e Jean Piaget (biólogo, psicólogo e epistemólogo) e ante a constatação de que vivemos numa sociedade racista, na qual muitos indivíduos chegam a negar que exista o preconceito e a discriminação, é que se pretende com três práticas socioeducativas inseridas nas aulas de História verificar se elas podem contribuir para que o aluno expanda suas experiências, reconheça as desigualdades originadas da discriminação racial, seja capaz de problematizar os discursos discriminatórios, preconceituosos e intolerantes e desenvolva uma atitude de rejeição à discriminação social.

Também, utilizaremos como abordagens teóricas deste trabalho a compreensão do conceito de experiência vinculado às teorias de Walter Benjamin, Rüsen, Piaget e Reinhart Koselleck e o conceito de empatia vinculado à prática do Programa Escolas Transformadoras para produzir histórias de vida, narrativas e dramatização que permitam ao aluno através do uso desses dois conceitos aprender sobre o racismo.

Este artigo e o debate teórico nele inserido é o início de uma pesquisa “A História, Experiência e Orientação Temporal na Educação das Relações Étnico-Raciais da Didática da História” a ser realizada no mestrado acadêmico em História com defesa prevista para agosto de 2018 na Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo da pesquisa é propor aos alunos a aprendizagem do racismo através de práticas sócio-educativas com reflexões no campo da Didática da História e no que é ser negro(a) no Brasil.

2- RACISMO COMO OBJETO DE ENSINO

Transformar o conhecimento da aula de História em conhecimento experienciável, empático e fazer vir à tona a discussão complexa e imprescindível do racismo não é tarefa fácil, mas vem de encontro à necessidade de o ensino de história desnaturalizar o mito da



“democracia racial”. “E esse é um dos passos para a solução do problema racial: as pessoas passarem a discutir o racismo assumi-lo e pensarem sobre a questão.” (VALENTE, 1994, p. 52).

Nas palavras de Nascimento, a disciplina História “havia de ser um dos principais espaços de discussão para que os alunos, independentemente de suas cores, repensassem as relações sociais” (NASCIMENTO, 2005, p.23). Ele enfatiza que existe a permanência de uma visão preconceituosa em relação a negros e negras, inserida no ensino, nos livros didáticos e apostilas, que faz com que os professores e alunos pensem que o problema dos negros (as) no pós-abolição deve-se somente à escravidão. Para ele esse raciocínio é perverso e faz com que não enxerguemos o problema do preconceito e da discriminação raciais.

O fato de o racismo ser no Brasil um crime inafiançável e imprescritível, não garante que as pessoas se tornem comprometidas com a luta antirracista. Pensamos, como Valente, que as ações educativas e culturais podem ajudar a conscientizar alunos e professores que a luta do negro (a) e a consciência negra é dever de todos os cidadãos.

No tocante à construção de uma identidade racial, há negros que acreditam que só quem é negro pode participar do combate ao preconceito e à discriminação raciais. Para eles nenhum branco sabe a “barra” que enfrentam por serem negros. Isso tem seu lado de verdade, e nada mais justo pensar-se assim. Mas, também é uma visão estreita. Afinal, a questão racial está inserida num contexto social que deve ser aprendido tanto prática como teoricamente. Os militantes negros vão contar com os chamados ‘negros jabuticabas’, negros por fora e brancos por dentro? Vão contar com os mulatos que querem ver esquecida a ascendência negra? Vão contar com aqueles que aceitam o paternalismo branco e acomodam-se ante as atitudes discriminatórias? A verdade é que poderão contar com todos eles caso consigam demonstrar-lhes a importância da luta. Poderão contar também com muitos brancos sensíveis e comprometidos com a questão racial: os que denunciam o problema publicamente ou através de estudos e os que realizam um trabalho prático e político junto aos movimentos sociais ligados às minorias. (VALENTE, 1994, p. 69 e 70)

Sabemos que o conhecimento histórico, mas precisamente a consciência histórica, se faz todos os dias e em todos os lugares, mas, a aquisição de competências narrativas do pensamento histórico, (experiência, interpretação ou significado e orientação ou sentido) ², para aplicá-las na vida, tem um espaço privilegiado nas aulas de História as quais podem problematizar e desnaturalizar discursos discriminatórios e preconceituosos para assim servir

² Com pretensões de racionalidade, a ciência da história é eficaz na prática como formação histórica. Sua eficácia diz respeito a um conjunto de competências para orientar historicamente a vida prática, que pode ser descrito como a ‘competência narrativa’ da consciência histórica. Ela é a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, com a qual organizam temporalmente o âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas. Essa competência de orientação temporal no presente, mediante a memória consciente, é o resultado de um processo de aprendizado. (RÜSEN, 2010, p.103 e 104)



de ação na vida prática. Para Cerri, o ensino de história deve ir em direção da formação de identidades que encarem o desafio de uma educação para a diversidade étnico-racial, emancipação social e para as necessidades de nossa sociedade, sejam elas sociais ou políticas.

Estará o ensino de história nas escolas condenado, então, à nulidade? Longe disso. No que se refere à identidade social, sua função- de interesse público- é prevenir a formação de identidades não razoáveis. No que se refere à contribuição para a vida do sujeito, sua função é alargar horizontes e permitir a ascensão de formas mais complexas de pensamento, além de preparar para a ‘autodefesa intelectual’(essa expressão é de Noam Chomsky), ou seja, ajudar no sentido de que o cidadão não seja suscetível a manipulações que o subjuguem a interesses alheios. (CERRI, 2014, p. 112-113)

Incontestável diante dessa citação concordar que o ensino de história necessita contemplar os direitos e as lutas do cidadão atual no que se refere, por exemplo, às questões étnicas, religiosas e de gênero. Para tanto Cerri ainda salienta que o professor de história é “um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo - inclusive o seu próprio- e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história.” (CERRI, 2011, p. 18).

Essa compreensão crítica dos outros e de si mesmo, que envolve múltiplos contextos e diferentes identidades é o que podemos chamar de consciência histórica a qual é inerente em todos nós e se conecta com a nossa prática cotidiana.

Para Rüsen ela é produto da vida prática, resultado da experiência do passado (memória) à expectativa de futuro (projeções). Esta visão se assemelha à de Koselleck o qual afirma que desenvolver a consciência histórica é vivenciar a História e esses dois conceitos nos propiciam a ideia de que teoria e prática andam juntas e que os alunos após experienciarem a percepção das identidades e da realidade podem refletir sobre ela.

Considerando que a cultura histórica é a expressão visível da consciência histórica e a qualidade dessa cultura influencia nas decisões que tomamos na vida prática, o ponto de partida para pensarmos sobre a aprendizagem do racismo foi investigar conceitos que pudessem trazer o objeto de aprendizagem para perto do aluno. Antes mesmo de aprofundar o conceito de experiência foi preciso buscar o conceito de empatia, já que ela, como demonstra a prática em sala de aula, é essencial nas relações de aprendizagem, convivência com o outro e respeito à diversidade, pois confere às aulas de História, à escola e à educação o seu sentido humano e social.



3- EMPATIA

O Programa Escolas Transformadoras é uma iniciativa da Ashoka, organização fundada na Índia, que reúne pessoas de diversas partes do mundo. Ela teve início em 2009, e de lá para cá se espalhou por 28 países. Há 250 escolas no programa, sendo 15 brasileiras. Tem por objetivo gerar uma mudança dentro da sociedade, por exemplo, a diminuição da desigualdade social.

Para o Programa, mais do que a construção dos conhecimentos nas diversas áreas é preciso conhecer e valorizar o ser humano em suas particularidades e diversidades. Reconhecer e respeitar esses valores são o que podemos chamar de empatia.

Para as Escolas Transformadoras se queremos que os alunos desenvolvam habilidades e competências para à compreensão da história, resolução de problemas e rejeição às desigualdades sociais e preconceitos precisamos começar pela empatia, pois “A criança, quando ‘empatiza’, reconhece em si própria aquilo que está vendo no outro. A criança que não ‘empatiza’ rejeita em si aquilo que está vendo no outro”. (OLMOS, 2015, p. 24).

Ela, portanto, funda um olhar para viver com o outro dentro e fora de sala de aula. O vínculo entre professor, aluno e outros indivíduos inseridos na sociedade é importante para construir conhecimentos e para colocar a criança e o adolescente em contato com uma realidade que vai além do cotidiano do deles.

A sala de aula é um lugar privilegiado para uma abordagem que englobe as esferas ambientais, social, ética e cultural. Mais do que isso, pensamos como uma das autoras do projeto Escolas Transformadoras que podemos “trazer a alegria, o afeto, o aconchego, o lúdico, o cuidado, a troca, próprios de uma relação empática”, (OLMOS, 2015, p. 28), para as aulas de história.

Escrever sobre a empatia no âmbito escolar parece tão óbvio, mas não é rotineiro-embasado em nossa experiência- que em escolas regulares as pessoas portadoras de deficiência físicas e intelectuais, pessoas com transtornos mentais, pessoas de diferentes raças ou condições socioeconômicas, convivam umas com as outras, apesar de estarmos em tempos de inclusão.

Para a autora Maria Amélia Cupertino é importante inclusive “estabelecer empatia com figuras controversas, como as que praticam violência”. (CUPERTINO, 2015, p. 32). Ela



ênfatisa que não se trata de fazer relativismo aos princípios que afetam os direitos humanos, mas, entender o que leva as pessoas a praticarem atos violentos, pois isso, nos leva a refletir sobre a maldade inerente ao ser humano e sobre os conflitos, certezas e julgamentos que fazemos do outro e de nós mesmos.

Portanto, se temos como meta a aprendizagem do racismo e sabendo que as aulas de História desenvolvem a construção de conhecimento sobre novos conteúdos e sobre a moral partindo dos conhecimentos prévios, como nos mostrou Jean Piaget, na psicologia genética, é preciso partir daquilo que os alunos já sabem sobre o racismo “Entre los aportes de la psicología genética a la didáctica figura um principio general muy conocido: todo nuevo conocimiento se origina a partir de conocimientos anteriores”. (AISENBERG, 2006, p. 138). E ao indagar sobre os conhecimentos prévios e a experiência da vida real deles, encontramos outro conceito a ser construído, o de experiência.

4- EXPERIÊNCIA

Para contribuir com nosso estudo buscamos informações na obra de Walter Benjamin, filósofo e ensaísta, que aponta a incontestável perda da experiência na modernidade, ele afirma que ficamos pobres em experiência por causa do acúmulo de informações, da tecnologia e do individualismo e que, também, a arte de narrar tornou-se uma raridade. Sendo assim, o ouvinte mediante o acúmulo de informações não precisa mais pensar recebe tudo demasiadamente explicado.

Para o autor, a experiência é uma sabedoria prática que se opõe a razão. É o que poderíamos chamar da sabedoria de viver e dar conselhos. Se esta experiência esta em crise e se vivemos num tempo sem experiência isso serve como reflexão para as aulas de história. Se, estamos mais pobres em experiências, num tempo em que as conversas com a família e com os amigos diminuíram bastante empobrecendo o ensinamento moral e sugestões práticas, não seria mais que oportuno trazer para as aulas esse enriquecimento?

Hoje, a revolução representada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, segundo a análise que Benjamin faz sobre essas tecnologias, poderia empobrecer ainda mais a experiência. O uso de computadores e telefones celulares, que não existiam na época de Benjamin, mudou nossas relações sociais e agilizou nossas trocas de informações e isso pode



ter acarretado uma falta de experiências vividas sobre diferentes visões de mundo e de tempo na vida cotidiana.

Na abordagem do Benjamin, esta pobreza está nas experiências privadas e nas experiências da humanidade, causando para ele a barbárie. E o resultado dessa pobreza seria “eles aspiram libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza, externa e também interna”. (BENJAMIN, 2012, p.125)

Outro autor que apresenta um panorama sobre o conceito de experiência é Reinhart Koselleck, historiador e filósofo da história, para ele as categorias “espaço de experiência” e “horizonte de expectativas” auxiliam na forma como resolvemos os problemas no cotidiano.

Trata-se de categorias do conhecimento capazes de fundamentar a possibilidade de uma história. Em outras palavras: todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem. (KOSELLECK, 2015, p.306)

O espaço de experiências para Koselleck é toda experiência individual ou coletiva em diferentes espaços e tempos que são repassadas, lembradas e reconstruídas.

Na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias. (KOSELLECK, 2015, p.309)

Para Koselleck essas experiências são capazes de orientar, influenciar e criar autonomia nas pessoas para suas escolhas na vida prática, então, para ele estudar homens e mulheres em tempos e espaços diversos, faz-se necessário utilizar a experiência como compartilhamento de saberes.

A experiência, segundo Koselleck, é composta de recordações da própria vida e da vida de outras pessoas. Essas experiências podem ser racionais ou inconscientes, ou fundidas entre os dois parâmetros. A experiência faz com que elaborem acontecimentos passados trazendo-os para a realidade e incluindo em nossas atitudes, comportamentos e forma de pensar.

Na abordagem de Jörn Rüsen, a experiência é a primeira categoria da competência narrativa na teoria da história e na vida cotidiana e a define como a transposição dela no tempo para uma orientação conduzida cognitivamente. Então, podemos pensar que os alunos



inseridos numa cultura histórica, onde expressam sua consciência histórica, ao escutar e agir sobre a história de vida de sujeitos afro-brasileiros, podem através dessa experiência transformar a fala deles em cognição e orientação para a vida.

O conceito de experiência em Rüsen encontra similaridades com a “experiência social” da teoria do conhecimento de Jean Piaget, o qual estudou como se desenvolve a inteligência e como se constrói conhecimento. Porque se espera que o aluno ao ouvir as histórias de vida (experiência social- assimilação³) encontre resistências na sua organização mental e desse modo surja uma nova organização (acomodação⁴), pois o indivíduo através de um processo individual de acomodação ao meio (equilíbrio- desequilíbrio⁵) interpreta o mundo e constrói conhecimento. Surgindo assim, a adaptação, até que um novo processo se reinicie.

A experiência social, ou a interação social, é um dos fatores que Piaget inclui em todas as suas discussões a respeito do desenvolvimento cognitivo (os outros fatores são maturação, equilíbrio, e experiência que inclui a experiência física e a lógico-matemática). A experiência social é um processo ativo do mesmo modo que a experiência física é um processo ativo. A importância da experiência social não pode deixar de ser examinada atentamente, pois é instrumental no processo de desenvolvimento.

As crianças aprendem muitas coisas, não através dos objetos ou de suas ações sobre eles, mas através de outras pessoas- através das ações sobre outras pessoas ou interações com elas. (Piaget *apud* WADSWORTH, 1984, p. 62).

E essa construção do conhecimento nunca estará pronta, é um criar, recriar e socializar através das nossas experiências e a dos outros, por isso, a importância delas na aula de história.

Do que foi exposto sobre o conceito de experiência de Benjamin, Koselleck, Rüsen e Piaget entendemos que a experiência sobre a história de vida pode ajudar o aluno a

³ Assimilação- integração dos dados a uma estrutura anterior ou mesmo a constituição de uma nova estrutura sob a forma elementar de um esquema. (PIAGET, Jean. 1983, p. 9)

⁴ Acomodação- um esquema de assimilação é incessantemente submetido às pressões das circunstâncias e pode se diferenciar em função dos objetos aos quais é aplicado. Chamaremos acomodação. (PIAGET, Jean. 1983, p. 251)

⁵ Equilíbrio- desequilíbrio- Em suma, vê-se que a equilíbrio que, em suas diversas formas, nos parece constituir o fator fundamental do desenvolvimento cognitivo, não é simplesmente um dos aspectos, de certo modo enriquecido ou no mínimo secundário, das construções características de cada estágio, e nem um aspecto cujo grau de importância ou de necessidade permaneceria mais ou menos constante em todos os níveis: constatamos, ao contrário, que durante os períodos iniciais existe uma razão sistemática de desequilíbrio, que é a assimetria das afirmações e das negações, o que compromete não só o equilíbrio entre o sujeito e os objetos, entre os subsistemas, como também entre o sistema total e as partes. (PIAGET, 1976, p.23)



compreender, aprender e participar da construção do conhecimento, pois há conhecimentos que são transmitidos pelas pessoas e só podem ser aprendidos através delas.

Ao falar da importância da experiência na aula de história para a construção do conhecimento histórico não podemos deixar de lembrar-se dos currículos, devemos assinalar que “o ensino da história implica o gerenciamento dos objetivos curriculares e das concepções de tempo e de história que os alunos já trazem consigo desde fora da escola”. (CERRI, 2011, p. 18) Ou seja, combinar os conhecimentos prévios dos alunos e a teoria da didática da história com os conteúdos exigidos no currículo em cada ano escolar.

A inclusão nos currículos escolares da educação Básica do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, muitas vezes, não faz com que a representação, os discursos discriminatórios, preconceituosos e intolerantes sejam rejeitados como nos mostra a pesquisa de Rúbia Janz.

Os resultados aqui são alarmantes e bastante decepcionantes: as mesmas representações negativas, preconceituosas e reducionistas, marcadas pela pobreza, miséria, guerras e animais selvagens continua a ser construídas pelos alunos. (JANZ, 2016, p. 198).

Também, outro fator que merece destaque é que a história e a cultura negras estão na lei, mas têm pouco espaço no currículo da educação básica e nos manuais de história, existe uma necessidade de se construir uma consciência histórica abordando particularmente o preconceito. Portanto, além de ser necessário e importante estar na lei, é a maneira como ensinamos e as práticas socioeducativas que usamos que farão com que o professor identifique a consciência histórica e, portanto, a cultura histórica de seus alunos e a dele e que assim possam refletir sobre ela através de uma prática histórica crítica e interpretativa.

Propõe-se, no discurso educacional brasileiro em linhas gerais, uma educação crítica, transformadora, autodirigida (com forte apelo do construtivismo). Todavia, a educação continuada tem historicamente falhado em garantir esses princípios na prática do professor. Com efeito, como fazer se eu, professor, não vivi nada assim como aluno e continuo não aprendendo isso como professor em formação, pelas quais o poder público se relaciona comigo enquanto profissional? (CERRI, 2007, p. 28)

Ou seja, fica evidente que nós, professores, precisamos quase sempre cumprir decisões em que nós não participamos das discussões e não analisamos os saberes a serem construídos. Isso se repete em sala de aula, não basta constar no currículo, temos que saber como este conteúdo vai funcionar na prática e como se otimiza o desenvolvimento cognitivo do meu



aluno⁶. Permeará o ensino do racismo o ano inteiro? Ou, só lembraremos que estudamos o continente africano e sua história na semana da consciência negra ou no período escravagista?

Visto isso, acreditamos que assim como os currículos e a educação continuada de professores não atendem todos os interesses, também, os instrumentos tradicionais, de uma metodologia meramente expositiva, não são suficientes para a construção da complexidade dos conceitos históricos dos planos de ensino.

Levando em conta os fatores do desenvolvimento mental onde primeiramente o sujeito precisava do objeto para se desenvolver e depois ele faz esta ação com o pensamento, fazem-se necessárias interpretações de experiências concretas e não só dos livros de história para que ele construa o conhecimento. Afinal, não se cria a partir do nada, o conhecimento novo se constrói no sujeito a partir do seu conhecimento anterior, a partir de conhecimentos prévios.

O desenvolvimento mental da criança surge, em síntese, como sucessão de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstituindo-a primeiro num plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente. Isto já é verdadeiro em relação à primeira, pois a construção dos esquemas sensório-motores prolonga e ultrapassa a das estruturas orgânicas no curso da embriogênese. Depois a construção das relações semióticas, do pensamento e das conexões interindividuais interioriza os esquemas de ação, reconstituindo-os no novo plano de representação e ultrapassa-os, até constituir o conjunto das operações concretas e das estruturas de cooperação. Enfim, desde o nível de 11-12 anos, o pensamento formal nascente reestrutura as operações concretas, subordinando-as a estruturas novas, cujo desdobramento se prolongará durante a adolescência e toda a vida ulterior (com muitas transformações ainda). (PIAGET, 1980, p. 131)

Como conectar o conteúdo das aulas sobre o continente africano e o período do Brasil colônia, usando como foco o período escravagista com a orientação da vida prática? Somente por não existirem mais escravos, no sentido clássico da palavra, alguns alunos, especialmente aqueles provindos de uma realidade mais abastada concluem pela inexistência de práticas análogas em nossa atualidade. O que, por certo, é uma inverdade. Falta-lhes, portanto, uma vinculação com a realidade, demonstrando que certos conceitos históricos são perpetuados, ainda que de modo transfigurado. Em suma, “a consciência histórica traz uma contribuição essencial à consciência ética e moral.” (RÜSEN, 2011, p.57).

⁶ Para os piagetianos, o desenvolvimento cognitivo é a reorganização das estruturas mentais, que ocorre quando uma pessoa age espontaneamente sobre o ambiente (transformando-o), experimenta o desequilíbrio, e assimila e acomoda os acontecimentos. O resultado subsequente é a reorganização estrutural, que permeia todos os aspectos do intelecto. É isso que acontece quando uma criança pequena desenvolve a capacidade de representação, adquire a capacidade de conservação, ou se torna capaz de raciocinar com base em hipóteses durante o período operacional formal. (WADSWORTH, Barry J. 1984 p.35)



O professor e o aluno passam continuamente pelo processo de construção do conhecimento e às vezes o resultado da aprendizagem do conhecimento histórico aparece mais prontamente se estiver relacionado com trabalhos que envolvam a prática de professores e alunos e, por ser uma construção, a consciência histórica envolve vários caminhos. “O ensinar e o aprender história são da alçada de uma disciplina especializada, a didática da história. Essa disciplina se desenvolveu como campo acadêmico autônomo, com debates teóricos e métodos de pesquisa próprios, que não podem ser ignorados pela academia.” (RÜSEN, 2015, p.247).

A entrevista sobre a história de vida consiste em trazer quatro representantes da comunidade negra para os sétimos anos, dois homens e duas mulheres para relatarem suas identidades e trajetórias de vida superando o racismo, como forma de acessar o conhecimento histórico de forma direta. A história de vida possibilita um trabalho de sensibilização e tomada de consciência da vida prática dos afrodescendentes e da vida prática dos próprios alunos. Além de enfatizar que o conhecimento histórico não está somente nos livros e apostilas.

A história de vida pode ser a melhor abordagem para se compreender o processo de socialização, a emergência de um grupo, a estrutura organizacional, o nascimento e o declínio de uma relação social e as respostas situacionais a contingências cotidianas. (MINAYO, 2014, p.154)

Também, para os historiadores Bordieu e Thompson a etno-história (história oral, história de vida, narrativas de vida) deve ser enaltecida como poderoso instrumento de pesquisa historiográfica, mas, aqui, nosso objetivo é utilizá-la como prática socioeducativa, uma orientação metodológica possível para capturar a experiência de vida dos negros (as) e interagí-la com a dos alunos e com a da professora.

Bourdieu aponta para a importância do relato que muitas vezes não pode ser captado por documentos e ele ressalta “que a história de vida (tópica ou mais completa) verbalizada pelos participantes constitui uma tentativa de revelar o ambiente intangível dos acontecimentos que fazem parte da experiência de determinado grupo social.” (Bourdieu *apud* MINAYO, 2014, p.156) Já para Thompson “é a captura de informações que, pela própria natureza, formam uma totalidade coerente e enraizada na experiência social real”. (Thompson *apud* MINAYO, 2014, p.156).

Fica muito claro nestas afirmações dos historiadores a importância dessa prática. Após a entrevista sobre história de vida, os alunos farão uma narrativa que servirá de fonte para ser



analisada, na qual produzirão um material para ser dramatizado por eles. “Uma forma narrativa é histórica quando exprime o contexto temporal que articula sistematicamente a interpretação do passado com um entendimento do presente e as expectativas de futuro.” (RÜSEN, 2015, p. 81).

A narrativa produzida por eles servirá também como avaliação da entrevista, e esta pode mostrar se as falas dos afro-brasileiros transformaram-se em conhecimento pelos alunos favorecendo a aprendizagem do preconceito e da discriminação.

Escolhemos como prática a narrativa escrita, pois ela envolve vários processos cognitivos e por ser uma das competências fundamentais como a leitura e a interpretação de texto, ela exige do aluno a escolha de palavras adequadas, a clareza de ideias, a ordenação das mesmas e um domínio de vocabulário.

[...] exige da criança competências múltiplas que, além disso, ela tem de mobilizar ao mesmo tempo: ela deve planejar o trabalho, organizar as ideias, utilizar um vocabulário apropriado, controlar a sintaxe e a ortografia, levar em conta o destinatário, verificar a coerência global e adotar um ritmo de redação que não seja rápido demais- senão o texto ficará ilegível-, nem lento demais senão perderá o fio. Os processos metacognitivos de antecipação, planejamento, inspeção e regulação devem ser todos mobilizados. Isso sem contar os outros processos cognitivos- identificação, comparação, organização, conceitualização, etc.- que possibilitarão a escolha de palavras adequadas, sua organização na frase, gestão de transições de ideias, a organização do texto, etc. (VIANIN, 2013, p.245).

Embasados em suas próprias narrativas farão uma dramatização e ao fazer o aluno representar o papel de certa personagem, permite que ele sinta e se aproxime de outra realidade. “As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor.” (BERBEL, 2011, p.28).

Neste sentido, Berbel (2011) aponta que experiências reais e até simuladas são exemplos de tais metodologias. E a dramatização, ao fazer o aluno representar o papel de certa personagem, permite que ele se aproxime de uma realidade que, em geral, lhe é estranha. Segundo Olga Reverbel (1979 apud CAVASSIN, 2008, p.41),

[...] teatro é a arte de manipular os problemas humanos, apresentando-os e equacionando-os. A autora defende a função eminentemente educativa, e destaca que a instrução ocorre através da diversão. A educação está no desenvolvimento emocional, intelectual e moral da criança, correspondente aos desejos, anseios e proporcionar uma marcha gradativa das próprias experiências e descobertas. Isso porque possui uma concepção totalizante que implica e compromete todas as potencialidades do indivíduo e permite o alcance da plenitude da dimensão social com o desenvolvimento da auto expressão.



Ao utilizar como práticas socioeducativas a história de vida, a produção de narrativa e a dramatização, utilizamos, portanto, os conceitos de empatia e experiência. No processo ensino e aprendizagem da História, tanto os alunos como os professores passam pelo ato da construção do conhecimento, mas é preciso enfatizar que esta construção no aprendizado histórico se dá quando “há uma mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos a experiência e conhecimento da realidade passada” (RÜSEN, 2011, p. 51). A atitude do professor, neste processo, é buscar alternativas na teoria e na prática, com recursos e práticas socioeducativas para assegurar a aprendizagem do aluno com eficácia, sendo que a experiência e a empatia inserem-se como exemplo desta busca.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por isso, a teoria de Rüsen, Piaget, Koselleck e Benjamin vem ao encontro do que estamos procurando, pois o conhecimento histórico tem as suas raízes na experiência concreta e para o aluno construir o conhecimento, é preciso compreender a sua história e a dos outros. Esperamos conseguir alcançar o aprendizado do racismo e buscar com os alunos meios para combatê-lo, acessando as experiências do saber escutar, narrar e dramatizar. “Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro”. (Freire *apud* MEINERZ, 2012, p. 17)

Por fim, ao buscar o conceito de empatia para a elaboração de práticas socioeducativas associando-o ao de experiência, pretendemos não somente que os alunos reconheçam as desigualdades originadas da discriminação, mas ajam problematizando e rejeitando uma realidade de desigualdade e falta de oportunidades.

Se a educação é o ponto de partida para o esclarecimento das pessoas sobre a situação racial no país e se as leis para coibir o racismo são necessárias, resta ainda uma questão.

A prática mostra que a educação e a lei no Brasil, não são acessíveis a todos. Teoricamente temos igualdade de direitos e oportunidades à educação, à saúde, ao trabalho, enfim, à cidadania. Mas na prática temos cidadãos de primeira e de segunda categoria, cujo acesso aos direitos é diferenciado. (VALENTE, 1959, p.81)

Sabemos que a transformação de uma sociedade se dá lentamente, envolve um processo longo, com avanços e recuos. Por isso, acreditamos que através dessa revisão bibliográfica e da urgência em se inserir a questão racial nas aulas de história para ser



discutida e refletida consigamos colocar o racismo como objeto de aprendizagem na prática e, quem sabe, fazer com que nossos alunos não fiquem omissos e combatam o racismo conosco.

REFERÊNCIAS

AISENBERG, Beatriz; ALDEROQUI, Silvia. **Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones**. Buenos Aires: Paidós, 2006.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. **Revista Científica FAP**. Curitiba, v.3, p.39-52, jan./dez. 2008

CERRI, Luis Fernando. Diretrizes curriculares estaduais – História: legitimidade, autonomia docente e currículo oculto. In: MOLINA, Ana Heloísa Molina e outros (org.). **Ensino de história e educação: olhares em convergência**. vol.2. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012. p. 121-134.

_____. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CUPERTINO, Maria Amélia. Empatia na discórdia. In: ALANA, ASHOKA. **A importância da empatia na educação**. 2015. Disponível em: <<http://escolastransformadoras.com.br/br/noticia/programa-escolas-transformadoras-lanca-publicacao-sobre-a-importancia-da-empatia-na-educacao/>>. Acesso em 20 de maio de 2017.

JANZ, Rubia Caroline. **Lei 10.639/03: o que os alunos do 1 ano do ensino médio sabem sobre a história africana e afro-brasileira?** 2016, 213 f. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. PUC: Rio, 2006.

MEINERZ, Carla Beatriz. **História Viva: a história que cada aluno constrói**. Porto Alegre: Mediação, 2012 (ed. revista e ampliada).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. Qual a condição social dos negros no Brasil depois do fim da escravidão? - O pós-abolição no ensino de História. In: SALGUEIRO, Maria



Aparecida Andrade. (org.). **A República e a Questão do Negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

OLMOS, Ana. Empatia: algumas reflexões. In: ALANA, ASHOKA. **A importância da empatia na educação**. 2015. Disponível em: <<http://escolastransformadoras.com.br/br/noticia/programa-escolas-transformadoras-lanca-publicacao-sobre-a-importancia-da-empatia-na-educacao/>>. Acesso em 20 de maio de 2017.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

_____. **A Equilibração das estruturas cognitivas: Problema Central do Desenvolvimento**. Tradução: Marion Merlone dos Santos Penna. Zahar Editores: Rio de Janeiro: 1975.

_____. **A epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas da psicologia genética**. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora Universidade Federal do Paraná, 2015.

_____. **Jörn Rüsen e o ensino da história**. Organizadoras: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba: UFPR, 2011

_____. **História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010c.

WADSWORTH, Barry J. **Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo: Pioneira, 1984.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1994.

VIANIN, Pierre. **Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Penso 2013.