

Educação étnico-racial e infância: a construção dos conceitos históricos e geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental

Maria Lenúcia de Moura¹

Keila Andrede Haiashida²

Walison de Sousa Brasilino³

Resumo: Nosso objeto de estudo se insere nos debates acerca da construção de conceitos pelas crianças, realizados por professores que lecionam história e geografia. O objetivo foi investigar os desafios para construção de conceitos étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental, desse modo, optamos pelo materialismo histórico-dialético para observar o objeto em seu movimento, lhe conferindo historicidade, haja vista todo fenômeno ser contextualizado. Os resultados indicam que no processo de construção de conceitos a aprendizagem ainda é percebida como subordinada à maturação biológica do indivíduo, isso negligencia em sua análise a apreensão dos conceitos como produto da história, da vida social e, como efeito, desconsidera as relações entre o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento intelectual e os elementos constituintes da vida social/cotidiana. Assim, percebe-se a necessidade de construção do conhecimento de forma dialética, que favoreça o salto de qualidade do senso comum para o conhecimento científico e, não apenas para a superação de uma etapa estabelecida. O estudante que conhece os conceitos históricos e materiais presentes nos discursos racializados e no funcionamento da sociedade, usa seu papel como sujeito histórico para subverter as lógicas de atualização do racismo. Portanto, a aprendizagem sendo uma atividade social e a aprendizagem conceitual uma atividade fundamentalmente prática torna-se possível sua apreensão pela criança, inclusive na educação infantil, todavia é importante refletir sobre a forma e a função que assume.

Palavras-Chave: Conceitos. Etnia. Educação.

Ethnic-racial education and childhood: the construction of historical and geographical concepts in the early years of elementary school

Abstract: The object of study inserts in debates about the construction of concepts by children, carried out by teachers who teach history and geography. the purpose was to investigate the challenges for the construction of ethnic-racial concepts in the early years of elementary education. we choose the historical-dialectic materialism to observe the object in movement, giving it historicity, wherever every phenomenon to be contextualized. the results indicate that in the concept building process, learning is still perceived as subordinated to the individual's biological maturation, this neglects in its analysis the appreciation of concepts as a product of history, social life and, as an effect, as affect cognitive development, intellectual development and the constituent elements of social/everyday life. thus, the need to build knowledge in a dialectical way is perceived, which favors the quality leap from common sense to scientific knowledge and not just to overcome an established stage. the student who knows the historical concepts and materials present in racialized discourses and the functioning of the society, uses his role as a historical subject to subvert the logic of update of racism. therefore, learning being a social activity and conceptual learning a fundamentally practical activity makes their apprehension by the child possible,

¹ Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG/PPGH. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: lenucia.moura@uece.br.

² Doutora em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: keila.haiashida@uece.br

³ Formação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central. E-mail: walison.brasilino@aluno.uece.br

including early childhood education, however, it is important to reflect on the form and function that it assumes.

Keywords: Concepts. Ethnicity. Education.

1 Introdução

O período que marca a aprovação da Lei 9394/96 que fixou as diretrizes e bases da educação nacional – LDBen e, com ela, um conjunto de reformas curriculares nas diversas modalidades de ensino, propiciou a reanimação do debate que historicamente mobiliza os educadores vinculados à História e à Geografia ensinadas, qual seja a possibilidade de apreensão dos conceitos pela criança. O artigo aqui apresentado soma-se a esse debate que se articula as inquietações decorrentes de nossa prática como docentes e discentes do magistério superior nas disciplinas de Prática de Ensino, Métodos e Técnicas do Ensino da História e da Geografia. Pretendemos investigar os desafios para construção de conceitos étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso indagamos: Quais os principais problemas do aprendizado conceitual? É possível o uso dos conceitos na educação infantil dos anos iniciais do ensino fundamental?

Hoje, entre os profundos dissensos teóricos sobre os métodos de apreensão do real, incluindo os métodos de ensino, parece haver um consenso. O mundo contemporâneo, com as inúmeras conquistas técnico-científicas, provocou modificações importantes no tempo e no espaço social, alterando a forma de ser e de agir da pessoa, a sua subjetividade e a sua materialidade. A criança também é atingida por esse fenômeno. Uma criança de 5 (cinco) anos, hoje, não é mais a mesma de 10 anos atrás. Entendemos que as inúmeras experiências vivenciadas pela criança na atualidade influenciam a sua forma de apreender o tempo e o espaço e se relacionar com eles, colocando para nós professores e professoras, um problema teórico-prático sobre as situações pedagógicas adequadas para a apreensão do tempo e do espaço pela criança.

A nossa condição de profissionais da educação em formação, pressiona-nos a problematizar os métodos que na nossa história educacional insistimos em reproduzir nas salas de aula, especificamente aqueles dominantes nos currículos escolares que questionam a possibilidade do aprendizado conceitual pela criança.

Para nortear o desenvolvimento dessa reflexão parte-se do pressuposto de que, sendo a aprendizagem uma atividade social e a aprendizagem conceitual uma atividade fundamentalmente prática é, pois, possível superar as perspectivas teórico- metodológicas que

historicamente orientaram as práticas curriculares no âmbito da educação escolar, sobretudo aquela segundo a qual a aprendizagem conceitual como movimento, estritamente vinculada à atividade pensante estaria subordinada, em primeiro lugar, a maturação interna e biológica do indivíduo, justificando-se, assim a impossibilidade do domínio conceitual pela criança.

Essa seção introdutória é seguida da apresentação do percurso metodológico com a explicitação do uso do método dialético. Na segunda seção temos uma discussão sobre aprendizagem conceitual em sua relação com a prática e na sequência a abordagem do uso de conceitos históricos e geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental. A seção quatro discute as relações étnico-raciais e escola com a explicitação de possibilidades para a infância, sucedida das considerações finais.

2 Metodologia

O texto está estruturado com base no método dialético centrado em Marx. Distinto do idealismo hegeliano, a dialética marxista está assentada no materialismo, colocando a matéria como um dado primário. Tratamos portando da produção do conhecimento a partir da observação das práticas de salas de aula na condição de trabalhadores da educação, de onde se originou nossa investigação após longos processos de sala de aula, gerando essa exposição, a qual propõe apresentar o movimento do real (MARX, 1985)

O materialismo histórico-dialético é um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. Conceitualmente, o termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história (GOMIDE, 2014, p. 3).

O trabalho aqui é analisar o objeto em seu movimento, lhe conferindo historicidade, haja vista todo fenômeno ser contextualizado. Passamos da representação inicial do objeto à análise, esse processo foi possível com a contribuição de autores que se debruçaram sobre a questão aqui abordada. Ao decompor o objeto na fase analítica, buscamos uma interação com esses autores. Em Marx e Lefebvre, os pressupostos do método para compreender as categorias fundamentais para a compreensão do objeto; Kuenzer (1998) para compreender o papel social da escola; Piaget (1999) e Vygotsky (2001) a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e os fundamentos para construção de conceitos e Silva (2001), Tuono (2017), Moreira-Primo (2020) o viés do racismo e suas concepções no espaço escolar.

A partir desses referenciais empreendemos uma discussão sobre a aprendizagem conceitual, o uso de conceitos no ensino de História e Geografia e as relações étnico-raciais.

3 Aprendizagem conceitual: uma atividade fundamentalmente prática

Em um determinado momento em sala de aula, dirigimos aos nossos alunos e alunas de cursos de licenciatura a seguinte pergunta: o que é casa? A resposta foi imediata: “Casa é o lugar onde a gente mora”. A resposta nos induziu a novas indagações: “A gente” quem mora numa casa? Todos moram numa casa? Quem mora numa casa?

A resposta dos alunos nos leva a pensar que, na melhor das hipóteses “a casa”, conforme a definição apresentada é compreendida como a casa em si, um apartamento, uma lona que abriga os sem-teto ou mesmo as praças e ruas que servem de dormitório e de espaço de alimentação e de vivência de famílias inteiras vulneráveis econômica e socialmente. Na pior das hipóteses, a resposta, tenta universalizar uma realidade que não é vivenciada por todos, portanto, uma perspectiva conceitual descomprometida com os contextos sociais específicos e/ou mais amplos que se inserem os indivíduos.

A definição conceitual dos alunos e das alunas não nos surpreende, afinal reflete os métodos de ensino dominantes nos currículos escolares que historicamente ajudaram a formar gerações inteiras passivas, quietas, cujos conhecimentos apreendidos em nada ajudaram a problematizar as realidades sócio-históricas objetivas. Serviu e servem, no entanto, de fundamento teórico-ideológico para aqueles que questionam a importância da formação de cultura geral nos currículos e programas escolares e, como efeito, negligenciam em suas abordagens a possibilidade da apropriação dos processos históricos de transmissão/produção do conhecimento para melhor compreender e intervir no mundo.

Um dos efeitos dessa desarticulação no âmbito da educação escolarizada foi a distância estabelecida entre o conceito e o objeto, tornando-o algo indefinido fora do seu processo de desenvolvimento real. Assim, quando falamos de escravidão para nossos estudantes, vem à mente imediatamente os escravos negros do Brasil Colonial, raramente dirigem-se ao professor referindo-se as diversas manifestações de escravidão registradas nos anais da humanidade e as singularidades que unem o mesmo fenômeno histórico. Quando indagamos sobre as vestimentas das mulheres no Brasil colonial, normalmente lembram-se das saias largas e compridas das nobres mulheres, passando despercebidas as vestimentas das mulheres negras, indígenas, dentre outras que foram forjadas no processo de colonização

nacional e que também nos ajudaram a desvelar o caráter desigual e classista daquela forma de organização societal.

Vemos nesses exemplos a manifestação de pré-conceitos, ou seja, conceitos que se manifestam subsidiados pelo senso comum. Numa perspectiva vygotskyana teriam que ter se transformado em conceitos científicos na interação do sujeito com os objetos de conhecimento. Significa que ao aprender teríamos a superação de pré-conceitos, imediatamente substituídos por conceitos construídos de forma contextualizada.

Nessa perspectiva, a apreensão do real enquanto totalidade concreta torna-se prejudicada pelo formalismo lógico incapaz de captar a mobilidade, a multiplicidade, a diversidade, as desigualdades, o movimento contraditório do real e, como efeito, o conhecimento, produto da história humana, torna-se aprisionado aos limites da lógica formalista, uma coleção de fatos mortos ou uma ação imaginária construída por sujeitos imaginários, destituídos de historicidade.

Essa forma de ver o mundo se corporifica na “velha” dicotomia entre o movimento do pensamento e o mundo material que lamentavelmente se mantém em nossas práticas escolares, inclusive acadêmicas em pleno alvorecer do século proclamado como do conhecimento, dificultando, por sua vez, a apreensão dos conceitos, produto da atividade pensante, da sua dimensão prática e, por conseguinte, de pensar métodos e práticas de ensino que possibilitem ao educando compreender o mundo que vive e seja capaz de nele intervir, modificando-o.

Quem não se lembra dos velhos livros didáticos de ciências e sua arbitrária classificação dos seres vivos que, infelizmente ainda se mantém nos livros impressos pós-LDB e nas reformas curriculares? O homem e o cão pertencem ao reino dos animais, ao filo dos cordados, ao subfilo dos vertebrados, que são animais que possuem coluna vertebral, como cavalo, galinha, jacaré, homem, dentre outros. Os animais que não possuem coluna vertebral são chamados de invertebrados. O homem é mortal, bípede etc.

O conceito de homem aqui é circunscrito em limites estáticos, imobilizado, fechado, destituídos de movimento. Sem dúvida, consegue definir o homem, porém não consegue alcançar o homem na sua concretude, haja vista seu caráter generalista, vazio de conteúdo. Como diz Lefebvre “O homem é mortal; mas a mortalidade do homem em geral manifesta-se nas doenças ou nos sentimentos próprios a este indivíduo determinado” (1995, p. 142). Temos aí o concreto, síntese de múltiplas determinações.

A relação apropriação do conhecimento e intervenção no mundo que ultrapasse as definições generalistas, por sua vez, requer uma metodologia que não se esgote na explicação da realidade nos limites do movimento do pensamento, ou seja, o caráter prático do conhecimento, só será produzido, diz Kuenzer:

[...] se a metodologia utilizada para a sua produção desde o início articular os momentos de reflexão teórica e de inserção empírica. Uma vez produzida à explicação para a realidade a partir unicamente do movimento do pensamento, as posteriores tentativas de buscar identificar seu caráter prático serão inúteis. O máximo que se conseguirá serão afirmações genéricas, com poder explicativo questionável em face das especificidades das situações concretas (históricas) e com reduzido poder orientador para as intervenções no mundo das relações sociais e produtivas (1998, p. 57-58).

O conceito, ao contrário da perspectiva que dominou os currículos e programas escolares, não pode ser imobilizado nem se fechar se o nosso objetivo educativo for efetivamente contribuir com o pleno desenvolvimento da pessoa humana e, portanto, ajudar o aluno a converter o conhecimento científico apreendido em instrumento para desvelar o mundo fenomênico que nem sempre nos permite alcançar o mundo na sua concretude, no seu movimento. Se o mundo está num permanente movimento, diz Lefebvre (1995), o nosso pensamento só poderá compreender o mundo em movimento, se ele (o pensamento) estiver também em movimento. “Isso não significa dizer que o pensamento formal não seja necessário como salienta Trotsky, reportando-se a utilidade e os limites da lógica formalista:

Podem-se contar as aliterações nos ditos populares, classificar as metáforas, enumerar as vogais e as consoantes numa canção de núpcias; tudo isso, de um modo ou de outro, enriquecerá indiscutivelmente o nosso conhecimento do folclore. Mas, sem conhecer o sistema de rotação das culturas, empregado pelo camponês, e o ciclo que daí resulta para a sua vida, sem considerar o papel do arado, sem compreender a significação do calendário eclesiástico para o camponês, desde o momento em que ele se casa ao momento em que sua mulher dá à luz, somente se tocará na casca da arte popular, não se alcançando a noz. Pode-se estabelecer o plano arquitetônico da Catedral de Colônia, medindo-se a base e a altura de seus arcos, determinando-se as três dimensões de suas naves, as dimensões e a disposição de suas colunas etc. Mas, sem saber o que era uma cidade na Idade Média, o que era uma corporação e o que era a Igreja Católica naquele tempo, nunca se compreenderá a catedral de Colônia (1969, p. 157-158).

Entendemos que a nossa tarefa como professores passa em primeiro lugar pelo desafio da superação dos métodos pedagógicos que procuraram emancipar o pensamento (o conceito) da vida real sempre em movimento. Como acrescenta Marx e Engels (1986), o critério da verdade da teoria é seu caráter prático, pois a vida social é essencialmente prática, o que pressupõe a apreensão da sensibilidade como atividade prática. Isso significa, ainda, reforçam Marx e Engels, ir além.

[...] dos resumos dos resultados mais reais, que se deixam abstrair da consideração do desenvolvimento histórico dos homens”. Estas abstrações, separadas da história real, não possuem valor algum. [...]. Podem servir apenas para facilitar a ordenação do material histórico, para indicar a sequência de suas camadas singulares. Mas de forma alguma dão, como a filosofia, uma receita ou um esquema onde as épocas podem ser enquadradas. A dificuldade começa, ao contrário, apenas quando se passa à consideração e à ordenação do material, seja de uma época passada ou do presente, quando se passa à exposição real. [...] resultam somente do estudo do processo de vida real e da ação dos indivíduos de cada época (1986, p. 38-39).

Ora se consideramos, então, a história e a historicidade como movimento, a aprendizagem uma atividade social e a aprendizagem conceitual uma atividade fundamentalmente prática o que impede o aprendizado conceitual nos anos iniciais de escolarização, mais precisamente no âmbito do ensino da História e da Geografia?

4 O uso dos conceitos e dos conceitos históricos e geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental

A distância entre a apropriação do pensamento formal, do pensamento dialético (que busca captar o mundo em movimento) é facilmente observado no processo ensino-aprendizado ao longo da história da educação escolarizada nas diversas modalidades de ensino, sobretudo na educação infantil.

Na educação infantil, mais precisamente no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental, a apreensão dos conceitos pela criança torna-se uma impossibilidade, justificada fundamentalmente pela teoria do desenvolvimento cognitivo manifesta na epistemologia genética de Jean Piaget, fundamentado nas ideias escolanovistas. Parte-se do “[...] entendimento de que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação [...]”, conduzindo “[...] à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos” (SAVIANI, 2008, p. 435).

Esta concepção, amplamente difundida nos currículos e programas escolares no Brasil, para a qual a aprendizagem torna-se fundamentalmente subordinada à maturação biológica do indivíduo, negligencia em sua análise a apreensão dos conceitos como produto da história, da vida social e, como efeito, desconsidera as relações entre o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento intelectual e os elementos constituintes da vida social/cotidiana. Nessa direção, o aprendizado conceitual transforma-se numa abstração e, como efeito, a apreensão do tempo histórico estaria a requerer a “libertação do presente”. Concluiu-se daí que a “[...] noção do tempo passado, base do conhecimento histórico, seria pura abstração e,

portanto, impossível de ser compreendida por pessoas de faixa etária correspondente ao pensamento operatório concreto” (BITTENCOURT, 2004, p. 196).

Os efeitos dessa concepção teórico-metodológico no âmbito dos primeiros anos de escolaridade foram em muitas instituições de ensino a redução da carga horária do ensino de História e da Geografia e avanço dos estudos Sociais. “Respeitando” os estágios de desenvolvimento psicológico do aluno e sua maturação biológica, parte-se do concreto ao abstrato em etapas sucessivas.

No ensino de Geografia percebemos uma opção metodológica pautada nos círculos concêntricos, ou seja, do tipo analítico partindo da situação escalar imediata para a escala mais distante. Assim, temos o estudo do mais próximo, da comunidade ao bairro, indo sucessivamente ao mais distante, o município, o estado, o país e o mundo.

Uma consequência limitante é que do passado valorizam-se os personagens e os fatos políticos, as comemorações cívicas e datas festivas descomprometido com os processos históricos e, com elas, o dia da libertação dos escravos, o dia do fíco, o dia do índio, o “caminho para as índias” e o processo que levou a tais acontecimentos ficam perdidos, sem qualquer explicação. Nas estratégias didáticas, nada mais “simples: vestem-se os meninos e as meninas de índios e índias, faz-lhes recordar que o dia dos índios é o dia 19 de abril, cantam-se algumas músicas sobre o dia do índio é a “aprendizagem está garantida”.

Uma alternativa seria uma perspectiva de totalidade, na qual o estudante percebesse as relações inter escalares e as diversas forças que agem ao longo do processo histórico. Assim, um dos desafios na formação dos conceitos é superar essas visões compartimentalizadas, que sob o argumento de simplificar as explicações, muitas vezes a deturpam ou descontextualizam. Um exemplo clássico, era a explicação para o inverno e o verão. Durante muito tempo professores afirmaram que isso ocorria em função da maior ou menor proximidade com o sol, porque achavam que crianças pequenas não entenderiam que a Terra possui um eixo de inclinação que faz com que a distribuição de calor ocorra de forma desigual. Sobre esse ato de subestimar a capacidade de aprender das crianças, Joãozinho da Maré nos ensina uma valiosa lição⁴.

Formar e aprofundar o conceito de alguma coisa é ao mesmo tempo (des) cobrir as singularidades e particularidades, bem como as relações que envolvem o objeto a ser aprendido pelo pensamento. Diz Lefebvre:

⁴ Sugerimos da leitura do texto sobre Joãozinho da Maré. CANIATO, Rodolfo. Um episódio na vida de Joãozinho da Maré. IN: A Terra em que vivemos. Vol.1. Campinas: Papirus, 1989. pp. 69- 77.

A relação entre o “eu” e o “mundo” não pode ser concebida no estranho e no alheio, sem o outro e o outrem, o próximo e o longínquo, que são mesmos (dois aspectos da mesma relação). O “mundo” chega a esse “eu”, que sou eu, por dois caminhos: a história inteira, o passado, o tempo biológico e social – e a biografia individual, o tempo singular. Por outro lado, um infinito, uma ordem longínqua. Por outro, uma ordem próxima, o finito, minha finitude. Minha “presença”. Não seria essa a dupla determinação do “meu” “ser humano”, de minha “subjetividade”? (LEFEBVRE: 1996, p. 26)

Nesse sentido, concordamos com Vygotsky quando diz que: “[...] a aprendizagem escolar nunca começa no vazio, mas sempre se baseia em determinado estágio de desenvolvimento, percorrido pela criança antes de ingressar na escola [...]” (2001, p. 476). É interessante frisar essa diferença essencial entre Piaget (1999) e Vygotsky, embora ambos discutam desenvolvimento e aprendizagem, para Piaget uma criança se desenvolve e só então aprende, por isso a formulação dos estágios de desenvolvimento. Já para Vygotsky a criança pode aprender e esse aprendizado impulsionar o desenvolvimento, um exemplo interessante é a brincadeira de faz de conta, na qual a criança age em um nível cognitivo superior ao seu e isso permite a incorporação de estruturas que antes não possuía.

A criança aqui, por sua vez, não deve ser entendida como uma ilha cujo processo do conhecimento se realiza como um monólogo, cabendo a escola apenas a tarefa criar os meios para que ela se torne apta a buscar “sozinha” a informação, assimilá-la, organizá-la e empregá-la em contextos adequados. O desenvolvimento humano se dá em relação, nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação, o que faz do aprendizado uma atividade social. Vendo sob essa perspectiva, a criança não se desenvolve com o tempo e não possui os meios necessários para percorrer sozinha, o caminho do desenvolvimento, tornando fundamental sua participação em situações práticas de aprendizagem que lhes favoreça a aquisição de novos signos, para além da “experiência puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada” (SAVIANI, 2008, p. 435).

Aparentemente a mudanças educacionais que aconteceram a partir da aprovação da Lei 9394/96 – LDB não alteram significativamente esses problemas. A Lei 11.274/96 altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao dispor sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. No entanto, não podemos esquecer o fato de que a inclusão de crianças de seis anos de idade nos primeiros anos do ensino fundamental não deve representar a antecipação dos conteúdos⁵ e mudanças nas atividades que tradicionalmente foram

⁵ Como vem ocorrendo com a alfabetização.

compreendidos como adequados para aquela idade. O ensino mantém sua relação com o nível de desenvolvimento.

Também não foram corrigidos sérios problemas teórico-metodológicos e, porque não dizer ideológicos que ajudaram a construir os currículos e programas escolares, pelo contrário, foram ressignificados, mantendo-se, no entanto, os fundamentos originais. Vivenciamos a falta de pedagogos que orientem sobre os métodos pedagógicos, o que faz com que as escolas adotem diversas concepções e muitas vezes sejam reféns dos modismos, sem centrar em um método específico, o que dificulta o ensino e a aprendizagem, uma vez que, não existe aporte teórico para identificar avanços e dificuldades. O centro da educação infantil ganha um sentido abstrato de formar para uma cidadania, desvinculadas do contexto real. Isso precisa ser revisto, pois atividades adequadas “[...] farão com que os alunos e as alunas desenvolvam atitudes coerentes com os valores que queremos que aprendam”, como reforça o documento do MEC para o ensino nas diversas modalidades do ensino, inclusive para a educação infantil. Acrescenta o mesmo documento:

Quando se pensa na formação integral do cidadão e da cidadã, os conteúdos da educação escolar devem ser considerados em sua totalidade, ou seja: – Fatos e conceitos – o que os estudantes devem aprender a conhecer; – procedimentos – o que os estudantes devem aprender a fazer; – valores, atitudes e normas – o que os estudantes devem aprender a ser e de que necessitam para aprender a viver juntos (BRASIL, 2004, p. 8).

Caberia perguntar o que queremos que aprendam? Quais são os valores, atitudes e normas propostos? Quem são as pessoas que querem que os educandos aprendam isso e não aquilo? Vê-se que ao lado de uma concepção de educação que transmite a ideia de um pensamento social homogêneo sobre o que se deve aprender, portanto desvinculado da realidade sócio-histórica objetiva, mantém-se como centro do processo de aprendizagem uma teoria do conhecimento cuja inteligência sensório-motora volta-se para o “[...] fim prático perseguido e não na construção ou na explicação. É uma inteligência puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada”. Assemelha-se, reforça Saviani, ao funcionamento de “[...] um filme em câmera lenta que representaria uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar à fusão das imagens” (2008, p. 434-435).

A crítica aqui elaborada se debruça sobre a necessidade de construção do conhecimento de forma dialética, que favoreça o salto de qualidade do senso comum – conhecimento trazido pelos alunos de casa – para o conhecimento científico e, não apenas para a superação de uma etapa estabelecida.

Na defesa da possibilidade de apreensão dos conceitos pela criança, parte-se do reconhecimento da criança como ser pensante, portanto, capaz de relacionar sua ação a representação que faz do seu mundo (sua cultura). Lembramos, contudo, que isso não significa dizer que não existem diferenças entre a formação dos conceitos espontâneos e os conceitos científicos. A formação dos conceitos científicos não pode ser confundir com os conceitos espontâneos que a criança traz do ambiente extra-escolar, como ressalta Nunez e Pacheco:

Os conceitos espontâneos constituem a base dos conceitos científicos, enquanto estes, uma vez assimilados permitem a formação de outros conceitos espontâneos com possibilidades de uso consciente e deliberado. O desenvolvimento de conceitos científicos depende e constroem-se a partir do conjunto de conceitos espontâneos de que dispõem o aluno. Daí a importância do diagnóstico das ideias prévias, na formação de conceitos científicos (1997, p. 26).

O diagnóstico efetivo das ideias prévias dos alunos sobre um determinado conhecimento parte do entendimento de que a criança só poderá absorver os conceitos científicos quando o conceito espontâneo/cotidiano tenha alcançado um determinado nível de abstração e generalização, **o que** requer do professor a definição de atividades didáticas que permitam, em primeiro lugar, a identificação das representações que o aluno tem sobre o assunto a ser desenvolvido em sala de aula.

Assim sendo, o estudo dos conceitos científicos de tempo e de espaço, por exemplo, deverá ter como ponto de partida os conceitos espontâneos que a criança adquiriu na sua vivência cotidiana. Os conceitos históricos e geográficos, por sua vez, “[...] só podem começar a se desenvolver quando a sua própria vida e a vida daqueles que a cercam podem adaptar-se do aqui à generalização elementar no passado e agora”, o aqui (esse lugar) e o outro lugar (BITTENCOURT, 2004, p. 216-217).

Nessa direção destaca Gasparin, ao chamar a atenção para a importância de garantir que a criança apreenda os aspectos fundamentais de um conceito e na compreensão de sua importância.

A assimilação das características fundamentais de um conceito é muito mais fácil para a criança quando os traços definidores desse conceito se apresentam com as imagens visuais correspondentes. Quando isso ocorre, isto é, quando as imagens visuais não coincidem com o conteúdo do conceito ou estão em contradição com ele, a tarefa torna-se muito mais difícil para o educando (2003, p. 19).

Nessa perspectiva, um dos principais desafios da escola e, especificamente do professor é superar qualitativamente a sua própria formação aprisionada aos limites do formalismo lógico, para que possa pensar a seleção de conhecimentos e habilidades que

possibilitem ao educando apropriar-se de um tipo de pensamento criador e capaz de apreender o mundo que o cerca, suas relações e movimento.

Conforme vimos desde a década de 1990, desenvolve-se uma teoria do desenvolvimento infantil que reconsidera o lugar das crianças na sociedade, uma vez que passa a relacionar o conceito de infância com uma construção social. Nas análises sociológicas vemos que o interesse pelas crianças deriva de seu papel como sujeitos e atores sociais, e não mais como seres passivos. Isso os relaciona com diversas variáveis como classe social, gênero e etnia.

Nesse contexto Abramowicz et. al. destaca que nas relações estabelecidas entre as crianças é importante, desde cedo, o enfrentamento de práticas de racismo e a construção de posturas mais abertas às diferenças e, conseqüentemente, a construção de uma sociedade mais plural. (2006).

A partir da análise de pesquisas, com crianças aos 4 anos de idade é possível perceber que “[...] já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções já tão arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro e conseqüentemente sobre as positivities e negatividades atribuídas a um e outro grupo racial” (ABRAMOWICZ et. al., 2010, p. 85). Por essa razão, torna-se evidente a importância da escola e da reflexão acerca da forma como estão sendo construídos os conceitos pelas crianças para que não sejam reforçados os estigmas e estereótipos negativos atribuídos aos negros. Na seção que segue abordaremos algumas possibilidades.

5 Relações étnico-raciais e escola: possibilidades para a infância

Os conceitos necessariamente trabalhados na História e na Geografia se configuram como básicos na apreensão das relações étnico-raciais, haja vista explorarem as concepções de tempo, espaço e historicidade, espaço globalizado levando em consideração a realidade da construção histórica do ser humano em seus processos de mediação e contradição dos vários componentes étnicos que participaram da construção do conhecimento. Sendo a escola uma instituição de ensino que abriga o repasse dessa herança cultural do conhecimento, esta deve estar atenta a não reproduzir as discriminações existentes na sociedade e sim, ser espaço de interação e aprendizado desses grupos.

A escola é um local de representação de diversas camadas e grupos sociais, muitas formas de discriminação existentes na sociedade acabam ocupando o espaço da escola.

Segundo Barros (2005), a escola não só é afetada pelo racismo como também é uma ferramenta para sua manutenção.

Não são raros os casos de racismo acontecidos no âmbito escolar, a maioria dos estudantes negros deve ter passado, ou passa, por apontamentos, comentários maldosos e ofensas de vários tipos em algum momento. Da mesma forma, não é raro a interpretação deste tipo de preconceito como sendo “brincadeira” ou “opinião”, levando a relativização do racismo.

Na educação infantil, primeiro contato da criança com a escola e muitas vezes a primeira vez que ela se vê sozinha fora de seu círculo familiar, não acontece uma tentativa de socialização entre diferentes grupos étnicos, as diferenças são simplesmente ignoradas pelos educadores, o que não acontece com as crianças.

Eliane Cavalleiro (2000⁶), durante uma pesquisa em uma escola de ensino infantil, ouviu de professores que as crianças não veem ou se importam com as diferenças étnicas, e assim, não se faz necessário tratar desse tema. Na mesma escola, foi relatado por crianças negras a recusa das crianças brancas em brincar com elas.

Esse tipo de tratamento também foi identificado em uma outra pesquisa realizada por Moreira-primo e França (2020), que identificaram que todas as crianças negras participantes da pesquisa já haviam passado por algum tipo de discriminação racial na escola.

O racismo se faz presente também no ensino fundamental. Macedo (2016) salienta que ao entrar no ensino fundamental o aluno negro sofre com tratamento diferenciado por parte dos colegas, professores e demais responsáveis presentes, o que os faz sentir indesejados nesse local.

O autor também acentua a visão de educadores em relação as crianças negras, que vão logo sendo taxadas como desinteressadas e não merecedoras de atenção. Um exemplo claro de racismo ligado aos professores é apontado por Tuono e Vaz (2017), segundo elas, é comum a prática de *blackface* na sala de aula, prática em que crianças brancas são pintadas de preto para agirem como negros em eventos festivos.

⁶ Embora a pesquisa já tenha 20 anos a autora é uma referência na área, suas obras são citadas até hoje. Foi consultora da UNESCO, MEC e vinculada ao Instituto da Mulher Negra.

Por conta desta prática, alunos negros são obrigados a sentar na plateia e assistir a colegas apresentarem interpretações caricatas e estereotipadas do que seria uma mulher negra, que em sua maioria é usada nesse tipo de representação.

O próprio livro didático apresenta uma visão preconceituosa dos negros, que muitas vezes o traz apenas em papéis inferiores, de servidão (SILVA in CAVALLEIRO, 2001) ou passivos de sua própria história, precisando de um salvador branco para uma real mudança (CARVALHO, 2006).

Isso causa nos alunos negros um sentimento de inferioridade em relação aos brancos, por se acharem incapazes de ascender a uma posição de controle de sua realidade, além de vergonha da história de seus ancestrais.

Sobre isso, Eliane Cavalleiro diz:

O silêncio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e adolescentes brancos com um sentimento de superioridade. (CAVALLEIRO, 2000, p. 33)

A autora ainda usa os estudos de Oliveira (1992 in CAVALLEIRO, 2000), para evidenciar que embora esse tipo de agressão passe despercebido pelas crianças, o que a autora atribui a falsa democracia racial na sociedade brasileira, eles são absorvidos e reforçam estereótipos raciais negativos.

Concepções estéticas também são usadas para estabelecer inferioridade ao negro. O cabelo crespo, a pele escura como as demais características de uma criança negra é frequentemente criticada e vítima de taxaço por simplesmente não se enquadrar nos padrões de beleza brancos estabelecidos pela sociedade, e que se fazem presentes na escola.

Maia (2016) aponta que o Brasil é um país que adotou o modelo de beleza europeu como sendo o padrão, e que aqueles que não se encaixam neste padrão são tidos como pouco atraentes ou feios. Esta negação da beleza negra faz com que os alunos, principalmente meninas negras, se sintam excluídas no espaço escolar.

Outro ponto a se questionar é o currículo relacionado a história dos povos negros. Mesmo com a obrigatoriedade do estudo da história africana e de temáticas que ressaltem a cultura afrobrasileira (lei nº 10.639/03). O aluno negro raramente vê um semelhante como

objeto de estudo na escola. A não ser ao se tratar de temas como a escravidão e nos estudos sobre a extrema pobreza.

Sobre esta visão estereotipada do negro, Botelho (2000) ressalta que pode causar um sentimento de negação de sua origem por parte dos alunos negros. Ele é conduzido a um sentimento de inferioridade, que o faz abdicar de sua identidade para viver sob a identidade de outros, que neste caso são os brancos. As poucas menções à cultura ou a personagens históricos negros são feitos de forma tão descontextualizada que não chega ao conhecimento dos alunos que eles são negros.

Não só a cultura é negada, o negro tem sua religião de origem demonizada, e muitas vezes é forçado a esconder sua religiosidade num Estado dominado pelo cristianismo, que por lei, deveria ser laico. Rodrigues (2011) salienta que a escola, além de comemorar todas as datas importantes no calendário cristão, faz pouco caso das datas comemorativas relacionadas à cultura africana, banalizando as atividades ligadas a ela.

Além disso, é muito comum a ênfase em datas com viés europeu/católico com ações que desconsideram o caráter laico que devem ter as instituições públicas como: comemorar a Páscoa, iniciar o dia com orações características de determinado seguimento religioso, reprodução do ideal “cristão/burguês” do modelo de família, etc. Há então um predomínio e imposição dos costumes cristãos europeus nas escolas de forma que nem mesmo na “Semana da Consciência Negra” fazem-se referências às religiões de matrizes africanas. (RODRIGUES, 2011. p. 3)

O aluno negro adepto a religiões da matriz africanas não só é obrigado a participar diariamente de rituais cristãos, comuns principalmente na educação infantil, como é ensinado que sua religião é errada, o que pode fazer com que ele abdique de sua identidade cultural para se encaixar no padrão daquele espaço.

Todos estes exemplos são mais que suficientes para evidenciar o despreparo da escola em garantir um ambiente social saudável para os estudantes não brancos, para que esta realidade possa ser ao menos um pouco mais acolhedora. Isso reforça a tese de que os conceitos na educação infantil estão muitas vezes dissociados da realidade dos alunos e reproduzem padrões sociais dissociativos e disfuncionais.

Com base nos dados apresentados, podemos observar que a instituição escolar tem se mostrado um instrumento de reprodução de uma cultura eurocêntrica que não só possibilita a manutenção de práticas racistas no meio social, como também ajuda a enterrar a identidade dos povos afro-brasileiros no Brasil.

Não adianta mudar uma política pública ou criar uma lei que obrigue a escola a dar os mais diferentes tipos de representatividade quando estas mudanças simplesmente não são adotadas pela gestão escolar ou pelos professores.

Saviani, em seu livro *Escola e Democracia*, se utiliza da “teoria da curvatura da vara” de Lênin para ressaltar que não basta apenas evidenciar os males de uma ideologia:

[...] para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta, mas é necessário curvá-la do lado oposto, assim também, no embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. E para isso nada melhor do que demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro, demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso. (SAVIANI, 2012, p. 60).

Sendo assim, não basta que a escola pare de agir de forma racista, pois, por conta de sua estruturalização, a escola continuará recebendo influências de outros setores sociais e assim o manifestando.

Ao invés disso, a escola precisa assumir uma postura antirracista e destrinchar essa manifestação social, compreendê-la e mostrar aos seus alunos sua origem, influências e consequências na nossa sociedade, formando assim uma frente contrária ao Racismo.

Léo Neto e Fernandes (2021), ressaltam que o estudante que conhece os conceitos históricos e materiais presentes nos discursos racializados e no funcionamento da sociedade, usa de seu papel como sujeito histórico para subverter as lógicas de atualização do racismo, fazendo com que ele não seja mais um reprodutor das mesmas.

6 Considerações Finais

Nos últimos anos tem se tornado lugar comum nas instituições educativas a afirmação de que o processo de ensino deve partir da realidade do aluno, afirmativa que nós concordamos, também concordam os métodos tradicionais do conhecimento científico. À ciência, na sua versão tradicional ou crítica, física ou humana, parte do mundo dos fenômenos. Só assim podemos entender a natureza humana (sociedade) e buscar meios de nela intervir seja para reproduzir a ordem seja para transgredi-la. O problema que se coloca é o “como” e para que fim cada área do conhecimento científico se apropriará do mundo dos sentidos.

Para nós, como expomos brevemente, o conceito como produto da atividade pensante, não existe enquanto ideia separada do mundo dos sentidos. O conceito é dinâmico, se forma, progride e se enriquece sendo, portanto, uma atividade objetiva, prática, concreta.

À prática pedagógica, por sua vez, reclama pela intencionalidade de suas ações. Nós como professores de fundamentos e métodos do ensino da história e da geografia, entendemos que nossa tarefa como formadores de formadores da educação infantil é contribuir para uma prática educativa que possibilite o educando a transitar do conhecimento não elaborado para o conhecimento científico, o que pressupõe a superação de alguns problemas do aprendizado conceitual pelas crianças, dentre os quais assegurarem a articulação entre o movimento do pensamento e a realidade sócio histórica objetiva e introduzir nas tarefas de aprendizagem esse movimento.

Levamos em consideração o nível do desenvolvimento dos significados e das estruturas de generalização predominante em cada nível desse mesmo desenvolvimento. Para tanto, partimos do pressuposto que a aprendizagem sendo uma atividade social e a aprendizagem conceitual uma atividade fundamentalmente prática torna-se possível sua apreensão pela criança, inclusive na educação infantil. Concordamos com Saviani quando afirma que: “A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2008, p. 422). Para nós, a criança está incluída nesse ato individual e coletivo proporcionado pela educação.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiana. C. A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, A; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BARROS, Zelinda. Escola, racismo e violência. In: Projeto Gênero, Raça e Cidadania no Combate à Violência nas Escolas. **Caderno para Professores**. NEIM/UFBA, 2005. p. 35-39.

BRASIL. **Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Ministério da Educação: Secretaria Especial de Direitos Humanos SEIF SEMTEC SEED SEESP. Brasília –
2004.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. BOTELHO, Denise Maria. Aya nini (Coragem). **Educadores e Educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares.** São Paulo e Havana (Dissertação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido. **As imagens dos negros em livros didáticos de história.** 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** Racismo, preconceito e Discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Editora contexto, 2000. 110 p.

GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GNECCO, Luiz Paulo. Materialismo histórico-dialético. 2. ed., São Paulo, 1988.

GOMIDE, Denise Camargo. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. In SAVIANI, D. [et al.] Anais da XII Jornada do Histedbr e Seminário de Dezembro: **A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira.** Caxias, MA: Histedbr: MA/CESC, 2014.

KUENZER, A. Z. desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Gaudêncio Frigotto (org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal / lógica dialética.** 6. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LÉO NETO, Nivaldo Aureliano; FERNANDES, Kelly Meneses. **Narrativas antirracistas no enfrentamento ao contexto de neofascismo: educando sujeitos históricos nas lutas.** Pelotas: TESSITURAS. v. 9, n. 1, jan-jun, 2021.

MACEDO, A. A gestão escolar democrática e a implementação da educação antirracista na escola. **Revista Espaço Acadêmico,** Maringá, v. 16, n. 187, p. 106-120, 2016

MAIA, Cínthia Nolácio de Almeida. ALUNAS NEGRAS E ESCOLA: algumas reflexões sobre formação de identidades raciais e de gênero nesse espaço. **VIII encontro estadual de história,** Feira de Santana, 2016.

MARX, Karl. **O Capital.** São Paulo: Difel, 1985. v. I.

MOREIRA-PRIMO, Ueliton Santos; FRANÇA, Dalila Xavier de. EXPERIÊNCIAS DE RACISMO EM CRIANÇAS: O QUE ACONTECE NO COTIDIANO ESCOLAR? Uelit. **Revista uniabeu,** [s. l.], v. 13, n. Educação especial, ed. 33, janeiro-junho 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 5. ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

NÚÑEZ, I. B.; PACHECO, O. G. **La formación de conceptos científicos:** uma perspectiva desde La teoria de La actividad. Natal: EDUFRN.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. Educação das relações étnico-raciais e gestão educacional. In: **XV Simpósio Brasileiro e II Simpósio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas**. ANPAE, São Paulo, SP, 26 – 29 de abril/2011. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0480.pdf>. Acesso em 27/01/2021.

SAVIANI, D. História das idéias pedagógicas no Brasil. 2. ed. Revista e ampliada Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores associados, 2012.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de manhã educadores/as para o combate ao racismo: Mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação**: Repensando Nossa escola. 4. ed. São Paulo: Selo negro, 2001. p. 65-82.

TROTSKY, I. **Literatura e Revolução**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

TUONO, Nadiele Elias Faria; VAZ, Marta Rosani Taras. O racismo no contexto escolar e a prática docente. **Debates em educação**, [s. l.], v. 9, ed. 18, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e pedagogia).