



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO

PEDRO JOSE SEIXAS DOS SANTOS

PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES E O ENSINO DE HISTÓRIA E
CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO MUNICÍPIO DE PARINTINS-AM

MANAUS

2022

PEDRO JOSE SEIXAS DOS SANTOS

**PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES E O ENSINO DE HISTÓRIA E
CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO MUNICÍPIO DE PARINTINS-AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas para a obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico. Sob orientação da Prof. Dr. Davi Avelino Leal.

Área de Concentração: Processos e Recursos para o Ensino Tecnológico

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

MANAUS

2022

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

S237p Santos, Pedro José Seixas dos.

Processos formativos de professores e o ensino de história e cultura afro-brasileira no município de Parintins-AM / Pedro José Seixas dos Santos. – Manaus, 2022.

104 p. : il. color.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus Manaus Centro*, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Davi Avelino Leal.

1. Ensino tecnológico. 2. Ensino afro-brasileiro. 3. Ensino de história. 4. História oral. I. Leal, Davi Avelino. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

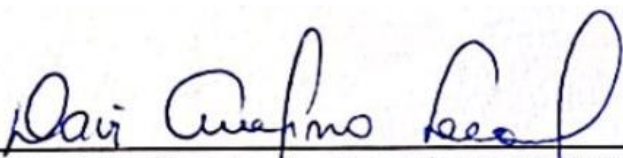
CDD 371.33

PEDRO JOSE SEIXAS DOS SANTOS

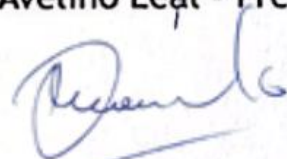
**PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES E O ENSINO DE HISTÓRIA E
CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO MUNICÍPIO DE PARINTINS-AM**

Aprovada em 28 de fevereiro de 2022.

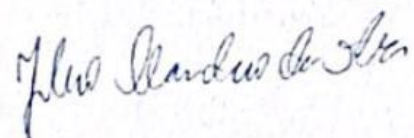
BANCA EXAMINADORA



Doutor Davi Avelino Leal - Presidente (IFAM)



Doutor Tarcisio Serpa Normando - Membro Titular Interno (IFAM)



Doutor Júlio Claudio da Silva - Membro Titular Externo (UEA)

" Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. "

Paulo Freire (1996, p.32)

AGRADECIMENTOS

“Não há no mundo exagero mais belo que a gratidão”

(Jean de la Bruyere)

É com este sentimento que venho expressar toda minha gratidão as pessoas e instituições que tiveram um papel muito importante para a escrita dessa dissertação, até porque não fazemos nada sozinho. Realizar um estudo de pesquisa como esse, exige um esforço muito grande.

Agradeço, em primeiro lugar, ao Criador por proporcionar saúde e proteção para seguir as etapas dessa caminhada.

- Aos meus pais, Francisco dos Santos e Alcinéia Seixas por todo o apoio emocional e financeiro. Eles foram os pilares para que eu pudesse estar em Manaus durante esse tempo em que estive estudando.
- Aos meus irmãos por terem dado toda a assistência nesta caminhada.
- À mãe de meu filho, Tamiris, que durante esse percurso me apoiou e incentivou para que eu seguisse em diante.
- Aos docentes do PPGET-IFAM que contribuíram para meu crescimento profissional por meio das disciplinas cursadas e vivências acadêmicas.
- Ao meu Orientador, Prof. Dr. Davi Avelino Leal pela paciência e pelos conhecimentos compartilhados nessa trajetória.
- Aos membros das bancas de qualificação e defesa, Professores Drs. Júlio Cláudio da Silva e Tarcísio Serpa Normando pelas orientações e caminhos guiados para que o trabalho fosse cada vez mais se aperfeiçoando.
- A todos e todas colegas do PPGET-UFAM em especial, Bruno, Mateus, Carmem, Arleide e Ranyelle pelo apoio e incentivo.
- À Secretária do PPGET-IFAM Larissa Araújo, por toda a paciência e serviços prestados.
- À UEA por meio do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB pelo espaço cedido para a escrita da dissertação e do produto educacional.
- À FAPEAM pelo apoio financeiro por meio da bolsa concedida durante 24 meses e isso foi fundamental para minha permanência na capital do estado.
- Aos Professores colaboradores da pesquisa, pois suas experiências de vida profissional serviram de objeto de estudo e que, com certeza, futuramente servirá como meio para outros estudos de questões relacionados a temática afro-brasileira.
- Aos professores da Escola Pedro Pedrosa de Carvalho, que ajudaram na organização da

noite cultural que resultou a proposta de produto educacional e por todo o incentivo em especial, Elizane, Arlindo, Rainara e Ely.

- A todos os colegas que, de alguma forma, sempre torceram para minhas conquistas e realizações.

A todos meu muito obrigado!

RESUMO

Esta dissertação aborda e estuda a formação inicial de professores e o ensino de história e cultura afro-brasileira no município de Parintins-Am. A pesquisa contou com um total de quatro professores de história que tiveram formação nessa área de ensino. A escolha dos professores foi guiada através do texto legal da Lei 10.639/03 o qual regulamenta que, em todas as escolas e no ensino superior é obrigatório o ensino afro-brasileiro. Tem por objetivo analisar as experiências de contato na formação inicial de docentes da Educação Básica do Município de Parintins em relação às temáticas do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e História da África. O estudo parte da seguinte problemática: como se deu o contato dos professores egressos da Universidade do Estado do Amazonas e da Universidade Federal do Amazonas com temas da História do Brasil ao largo das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana? Os procedimentos metodológicos empregado neste estudo foi embasado na metodologia de história oral, por ser uma metodologia interdisciplinar que possibilita a coleta de dados por meio de entrevista. Desta forma, para as análises das entrevistas, utilizamos a análise de conteúdos de Bardin através das categorias que elencamos devido as experiências dos sujeitos: O racismo; O processo formativo dos professores; o contato com a lei 10. 639/03 e estratégias pedagógicas adotadas no ensino de história e cultura afro-brasileira na escola. A pesquisa é de fundamental importância, haja vista que o racismo contra a população negra vem sendo praticado desde o período colonial, mesmo passado tanto tempo, nos dias atuais há pessoas que sofrem e morrem por conta de atitudes racistas. A pesquisa apontou que os professores pouco tiveram contato com a história do negro no Brasil, assim como a história da África. Nas disciplinas no ensino superior o contato maior foi com temas relacionados a história dos indígenas. Conforme os professores apontaram, quando foram trabalhar essas questões em sala de aula se depararam com um tema totalmente novo, conforme a obrigatoriedade da lei 10. 639/03. As estratégias que os professores utilizaram para atender a lei foi pesquisar sobre a temática em livros, internet e revistas. O produto educacional resulta das investigações com sujeitos da pesquisa e por meio de suas experiências de trabalho para atender as Diretrizes Curriculares. Está dividido em eixos pedagógicos: A luta por reconhecimento; planejamento das atividades; culminância; dicas pedagógicas. Tem por objetivo orientar atividades pedagógicas que tenham por tema a história da cultura afro-brasileira.

Palavras-chave: Ensino afro-brasileiro; história oral; ensino de história.

ABSTRACT

This dissertation approaches and studies the teachers' initial formation and the history teaching and Afro-Brazilian culture in the municipality of Parintins-Am. The research counted with a total of four history teachers that had formation in that teaching area. The teachers' choice was guided through the legal text of the Law 10.639/03 which regulates that, in all of the schools and in the higher education it is obligatory the Afro-Brazilian teaching. The objective is to analyze the contact experiences in the teachers' of the Basic Education of the municipality of Parintins initial formation in relation to the themes of the teaching of History and Afro-Brazilian Culture and History of Africa. The study part of the following problem: how did feel the contact of the teachers exits of the University of the State of Amazon and of the Federal University of Amazon with themes of the History of Brazil along the guidelines national curriculares for the education of the ethnic-racial relationships and for the teaching of History and Afro-Brazilian and African Culture? The procedures methodological employee in this study were based in the methodology of oral history, for being an interdisciplinary methodology that it makes possible the data collection through interview. This way, for the analyses of the interviews, we used the analysis of contents of Bardin through the categories that owed we list the experiences of the subjects: The racism; The teachers' formative process; the contact with the law 10. 639/03 and pedagogic strategies adopted in the history teaching and Afro-Brazilian culture in the school. The research is of fundamental importance, have seen that the racism against the black population has been practiced from the period colonial, same past so much time, in the current days there are people that suffer and they die due to attitudes racists. The research pointed that the teachers a little had contact with the black's history in Brazil, as well as the history of Africa. In the disciplines in the higher education the larger contact was with related themes the natives' history. As the teachers appeared, when they went to work those subjects in classroom came across with a theme totally new, according to the compulsory nature of the law 10. 639/03. The strategies that the teachers used to assist the law were to research on the theme in books, internet and magazines. The educational product results of the investigations with subject of the research and through yours you experience of work to assist the curricular guidelines. It is divided in pedagogic axes: The fight for recognition; planning of the activities; culmination; pedagogic clues. It has for objective to guide pedagogic activities that have for theme the history of the Afro-Brazilian culture.

Keywords: Teachers' formation; Afro-Brazilian teaching; History teaching.

LISTA DE SIGLAS

ANC - Assembleia Nacional Constituinte

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais

FNB - Frente Negra Brasileira.

LDB – Lei Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGET – Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TEN – Teatro experimental do Negro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	13
1. 1 Trajetórias do movimento negro	Erro! Indicador não definido.
1. 2 O currículo de História: Mudanças e adaptações	Erro! Indicador não definido.
1. 2. 1 Cidadania no Ensino de História.....	Erro! Indicador não definido.
1.3 A Lei 10. 639/03: Dilemas e perspectiva para o ensino de História afro.....	Erro! Indicador não definido.
1.4 Ensino de história afro: positivação do continente africano	Erro! Indicador não definido.
1.5 Diversidade e formação docente	Erro! Indicador não definido.
1 .6 Políticas educacionais no Brasil: formadores de professores	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO	39
2. 1 Contextualização da pesquisa	39
2. 2 Aspectos metodológicos	39
2. 3 Participantes da pesquisa	40
2. 4 História Oral.....	41
2. 4.1 Entrevista em história oral	42
2. 5 Roteiro Geral e individual da entrevista.....	43
2. 6 Caderno de campo e ficha de entrevista	44
2. 7 Análise das entrevistas.....	45
CAPÍTULO 3 - VIVÊNCIAS SOBRE O RACISMO	47
3.1 O Racismo na Literatura.....	Erro! Indicador não definido.
3. 2 Experiências pedagógicas sobre o racismo	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO 4 - OS PROFESSORES.....	64
4. 1 Os/as professores/as e a palavra: formação superior	64
4.2 O contato com a lei 10. 639/03.....	66
4.3 Estratégias adotadas no ensino de história e cultura afro-brasileira na escola	70
CAPÍTULO 5 - PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL	74
5.1 Planejamento das atividades	76
5. 2 Culminância.....	77
5. 3 Procedimento de avaliação para a validação do produto	80
5. 5 Considerações sobre o produto educacional.....	86
6 (IN)CONCLUSÃO.....	89
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICES.....	96

APÊNDICE A – ROTEIRO GERAL DE ENTREVISTA	97
APÊNDICE B – PARECER DA VIGILÂNCIA SANITÁRIA DO MUNICÍPIO DE BARREIRINHA.....	98
APÊNDICE C – CARTA-CONVITE PARA AVALIAÇÃO DA APLICAÇÃO DO PRODUTO.....	99
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	100
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO	102

INTRODUÇÃO

O ano de 2003 pode ser lembrado como um marco na implantação de políticas públicas voltadas para a ampliação da cidadania, no Brasil. Uma delas foi a alteração do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96, e a determinação do ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira. A referida lei torna obrigatória, na Educação Básica e no Ensino Superior, temas como: História da África e dos africanos, a luta dos negros e a cultura negra no Brasil, assim como o papel do negro na formação social, econômica e política brasileira. Ao menos no curso de licenciatura em História da Universidade do Estado do Amazonas, entre 2003 e 2014 as determinações estabelecidas com a alteração do artigo 26-A da LDB não foram plenamente incorporadas (SANTOS; SILVA, 2018).

Diante dessas coisas, para entender a introdução de um novo olhar para o negro, principalmente, na educação, destacamos o Movimento Negro como um importante meio de conquistas por meio da busca de direitos por parte dos ativistas, nos cenários da política, social e educacional. Nesse sentido, o movimento surge como uma grande forma de luta contra discriminações raciais e no combate contra o preconceito sofrido pela população negra, tendo em vista suas reivindicações para o ensino de história e para a educação das relações étnico-raciais. Entre as propostas apresentadas por entidades pertencentes ao movimento estão: “a revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos”; a “capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na História do Brasil”. Bem como a História da África nos currículos escolares (DOMINGUES, 2007, p. 115).

Esta pesquisa parte dos investimentos do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, conforme o estudo apontou: A implantação da Lei 10. 639/03 e das Diretrizes não foi imediata. Entidades como a Universidade do Estado do Amazonas somente após uma década da publicação da lei conseguiu adequar-se às novas determinações (SANTOS; SILVA 2018).

Outro ponto que nos instiga a esta pesquisa é o quanto o racismo se perpetua desde o período colonial, mesmo com a abolição da escravatura pela assinatura da Lei Áurea em 1888, como mostra as obras de Monteiro Lobato “A negrinha” e “Pai contra mãe” de Machado de Assis. Nesses dois contos é exposto uma linguagem muito pejorativa sobre os negros. No primeiro conto, mostra um drama de uma menina negra órfã que mora com uma senhora que fora dona de escravos. A menina sofria castigos físico e psicológicos todos os dias, mas o que chama atenção mesmo é a maneira como a menina é tratada no conto: pior que um animal. Em “pai contra mãe” mostra o contexto da escravidão, aonde capturar escravo fugidos era um ofício rentável, atos violentos eram tidos como normais para a época. Por conta disso, ainda há pessoas

que sofrem violência física e psicológica, chegando ainda até a ocorrer mortes por conta do racismo¹. Os atos de racismo acontecem porque “a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2019) e mediante a esses fatos, se faz necessário este estudo, pois analisando a formação inicial de professores do ensino básico, temos a oportunidade de investigar como estes lidam no combate ao racismo com seus alunos na escola, isso nos permite refletir e ressignificar o ensino de história e relações étnico-raciais, sendo que, a escola não é um único local onde o racismo se faz presente. A escola sozinha não dá conta de combater o racismo, mas exerce um papel fundamental para exercer uma educação mais antirracista (ALBERTI, 2013; GOMES, 2010; BRASIL, 2004).

Se por um lado os temas estabelecidos pela Lei 11.639/03 e reiterado pela Lei 11.645/08 têm justificado o desenvolvimento de várias pesquisas e publicações acadêmicas. Por outro, pensar como se deu, na história de vida de professores da Educação Básica, do Município de Parintins, o contato com temáticas estabelecidas pela lei parece ser um desafiador problema de pesquisa.

Buscamos também elucidar outras questões: A formação inicial desses professores rompeu com a interpretação da passividade do africano e dos afrodescendentes na História do Brasil? Valorizou suas contribuições econômica, política, social, crenças, costumes, reconhecendo a sua relevância para a construção da identidade brasileira? Após a publicação da Lei 10.639/03, houve o contato com as novas temáticas previstas na lei, na formação continuada desses professores? Em que medida elas se refletem no trabalho docente em sala de aula? Quais são as dificuldades enfrentadas pelos docentes no ambiente escolar face às novas temáticas? Para responder essas e outras questões utilizou-se a metodologia de história oral que oferece um leque de possibilidades de investigar a formação dos professores por meio das entrevistas buscando recuperar aspectos da história de vida de professores da educação básica de Parintins e da prática do ofício de professor na cotidianidade da sala de aula.

Nesse contexto, esta pesquisa objetiva em sua essência analisar as experiências de contato na formação inicial de docentes da Educação Básica do Município de Parintins aspectos em relação às temáticas do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e História da África. Também foi objetivo aqui discorrer como se deram os processos de mudança na legislação, desde os PCN's até às Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação das Relações Étnico-

¹ A crescente onda de mortes de pessoas negras, tanto a nível nacional, como o caso do menino João Pedro que, foi morto pela polícia do Estado do Rio de Janeiro numa operação que teve num dos bairros periféricos da cidade; quanto internacional, como foi o caso da morte de George Floyd causada por policiais, que gerou uma série de protesto em várias parte dos Estados Unidos e de outros países. Outro caso que gerou bastante repercussão foi o do motoboy que, ao ir entregar comida num condomínio.

Racial e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, investigar como foi a formação superior, do docente, em relação a temáticas relativas ao negro no Brasil e a História da África e seus impactos nos processos de docência e analisar as estratégias adotadas para atender as temáticas previstas pela Lei 10.639/03.

CAPÍTULO 1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo está dividido em seis seções, nas quais trataremos sobre o currículo de História. Discorreremos sobre os aspectos da Lei 10. 639/03 e a respeito do ensino na perspectiva afro; sobre a diversidade e a formação de professores. No entanto, antes de entrarmos na discussão sobre o currículo, falaremos sobre a importância que o movimento negro trouxe para que a introdução das temáticas afros fizessem parte do currículo do ensino de história. Acreditamos que os ativistas do movimento foram cruciais para que as lutas fossem reconhecidas. Vale ressaltar que as lutas não eram somente limitadas ao campo educacional, mas também eram por conquistas no meio social e político.

1. 1 Trajetórias do movimento negro

Para expor os processos históricos para a aprovação da lei 10. 639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, aprovada no ano de 2004, bem como a introdução das temáticas no currículo; identificamos nos trabalhos de Domingues (2007), Pereira (2012), Santos (2015), que para que a conquista das reivindicações fossem concretizadas nas leis, os ativistas do movimento negro tiveram participação direta nessas conquistas no meio social, político e educacional.

Na esteira da fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978, surgem como reivindicações desta entidade temas que posteriormente serão determinados pela Lei 10.639/03 e balizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e ensino de História, cultura afro-brasileira e africana. Segundo Petrônio Domingues após a fundação do MNU o movimento negro “passou a intervir amiúde no terreno educacional”. Entre as propostas apresentadas por esta entidade estão “a revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos”, a “capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na História do Brasil”, bem como a História da África nos currículos escolares (2007, p.115-116).

Diante disso, o MNU surge como grande forma de luta contra discriminações raciais e no combate ao preconceito sofrido pela população negra, tendo em vista suas reivindicações para o ensino de história e para a relação étnico-racial.

Importantes organizações surgiram e se espalharam pelo país. Homens e mulheres

negros, intelectuais, políticos, artistas, trabalhadores etc., se organizaram para lutar de diferentes formas contra a discriminação racial e por melhores condições de vida para a população negra. (PEREIRA, 2012, p. 119)

Parafraseando Domingues (2007, p. 101), o movimento negro é entendido como a luta dos “[...] negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural”.

Podemos assim dizer que o movimento negro surgiu para denunciar todas as formas de discriminação e racismo vividos pelos negros nos diversos setores, instituições. Ir à luta, fazer protestos, unir as entidades que defendiam o direito foi uma das maneiras que os líderes do movimento acharam para ter seus direitos reconhecidos. Tais protestos estavam sempre em consonância com as representações políticas e articulando meios para levar todo e qualquer ato de discriminação e racismo para a sala de aula, a fim de ratificar um ensino em que o negro fizesse parte do processo de construção da identidade brasileira, não uma contribuição passiva, pelo contrário, uma participação ativa no crescimento econômico, político, social e cultural.

No meio social, Domingues (2007, p. 105) afirma que na década de 1940 “[...] surgiram diversos clubes, grêmios literários, centros cívicos, associações beneficentes, jornais e entidades políticas [...]”, essas formas de organização, por sua vez “[...] desenvolviam atividades de caráter social, educacional, cultural e desportiva, por meio do jornalismo, teatro, música, dança e lazer, ou mesmo empreendendo ações de assistência e beneficência”. Era através dos jornais que havia as denúncias das mazelas “[...] que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira”.

O autor explicita ainda que “[...] na década de 1930, o movimento negro deu um salto qualitativo, com a fundação, em 1931, em São Paulo, da Frente Negra Brasileira (FNB). Estas foram as primeiras organizações negras com reivindicações políticas mais deliberadas” (p. 105-106).

Vale salientar que, além da Frente Negra Brasileira, outras entidades floresceram com o propósito de promover a integração do negro à sociedade mais abrangente, dentre as quais destacam-se o Clube Negro de Cultura Social (1932)²⁵ e a Frente Negra Socialista (1932), em São Paulo; a Sociedade Flor do Abacate, no Rio de Janeiro, a Legião Negra (1934), em Uberlândia/MG, e a Sociedade Henrique Dias (1937), em Salvador. (DOMINGUES, 2007, p. 107)

Aponta que “[...] outro agrupamento importante foi o Teatro Experimental do Negro

(TEN), fundado no Rio de Janeiro, em 1944, o qual tinha Abdias do Nascimento como sua principal liderança”. Logo, tinha como proposta “[...] formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo”. Dentre os benefícios que essa organização possuía Petrônio Domingues afirma que:

[...] publicou o jornal Quilombo, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país. (DOMINGUES, 2007, p. 109)

Durante o período da ditadura o Movimento negro foi silenciado. “Só em 1978, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), tem-se a volta à cena política do país do movimento negro organizado” (DOMINGUES, 2007, p. 112). Após essa volta no cenário nacional, no Programa de Ação, de 1982, o MNU, segundo o autor, defendia as seguintes reivindicações “mínimas”:

[...] desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (DOMINGUES, 2007, p. 114)

As formas de organizações do movimento negro representadas muito mais com fins sociais, segundo o estudo de Petrônio Domingues (2007). Na sua dissertação de mestrado “A voz e a palavra do movimento negro na assembleia nacional constituinte (1987/1988): um estudo das demandas por direitos”, Santos (2015) estuda a atuação do movimento negro na arena política na Assembleia Nacional Constituinte, na qual teve como problema: “Quais foram as demandas pleiteadas por organizações do Movimento Negro no contexto da Assembleia Nacional Constituinte; essas demandas foram incluídas na Constituição Federal? De que maneira”? E tendo como objetivo “compreender de que modo se deu a tematização do racismo e das questões raciais neste importante momento da história brasileira”.

Para a autora, o MNU fora a face mais expressiva, o marco do surgimento de uma mobilização de caráter político-reivindicativo no que tange às questões raciais no Brasil. Só que um ato que chama a atenção para a criação do movimento é um caso de violência policial e discriminação num Clube Desportivo, isso se tornou o estopim para a organização do ato

inaugural do movimento que ocorreu nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo.

Nos tempos da ditadura, antes mesmo do reestabelecimento pluripartidarismo em dezembro de 1979, políticos negros criaram em agosto daquele mesmo ano uma organização política denominada Frente Negra de Ação Política de Oposição – a FRENAPRO. Embora as pessoas tivessem ligadas ao ativismo nas formas de protestos e reivindicações sociais, entrar no campo da política causaria um impacto muito maior nas diversas maneiras de lutar, com isso, as lideranças do movimento ingressaram ativamente nos partidos políticos (PDT; PMDB; PT). Aconteceu que no ano seguinte nas eleições:

No ano de 1982 algumas destas lideranças negras candidataram-se a cargos eletivos dentre os quais Milton Barbosa e Lélia Gonzalez como deputado/a federal pelo PT, Jurema Batista como vereadora pelo mesmo partido, Hélio Santos como deputado federal pelo PMDB e Abdias Nascimento e Carlos Alberto Caó como deputado federal pelo PDT. Destes apenas os dois últimos se elegeram. (SANTOS, 2015, p. 52-53)

Mas ingressar nos partidos políticos dividiram opiniões dentro do próprio movimento, pois temia-se pela partidização do movimento social ou aparelhamento, entretanto o acesso a essa esfera possibilitou conquistas importantes no âmbito institucional para a questão racial (SANTOS, 2015).

Conforme a autora, à medida que iam acontecendo os encontros para sugerir medidas que beneficiasse a luta dos negros que ocorria nos diversos estados a fim de serem aprovados na ANC. Na Comissão de Discriminação Racial, duas mulheres tiveram um papel importante: Silva e Gonzalez colocaram as demandas das mulheres negras relacionadas à educação com ênfase na igualdade de gênero e raça, assim como também de discriminação racial que foram igualmente encaminhadas ao Presidente da República e ao Congresso Nacional. Estas demandas, por sua vez, foram motivos de grandes debates nas reuniões da comissão, principalmente pelas militantes do Movimento Negro.

A descrição desse momento do processo constituinte revela não somente que acordos pré-estabelecidos foram cumpridos, mas que assim o foram não sem oposição e divergências. Os debates ocorridos durante cerca de duas horas na reunião de instalação revelam o anseio de alguns constituintes pela realização de um processo de fato democrático e, no caso da Comissão estudada, o cumprimento de compromissos firmados com entidades da sociedade civil, em especial trabalhadores e minorias. (SANTOS, 2016, p. 63)

A autora afirma ainda que a instalação da subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias e suas primeiras atividades foi outro tema de bastante discussão e debates entre antropólogos, sociólogos e economistas.

Destacamos a visão e o elemento comum de três estudiosos acerca do termo “minorias”.

Primeiramente, a antropóloga Manoela Carneiro Cunha afirma que as minorias são “maiorias populacionais que de fato são sócias minoritárias de um projeto de nação”. Sob o mesmo ponto de vista o economista, Paulo Roberto Moreira, por sua vez, sustenta que são “qualquer segmento, grupo ou classe social à margem do poder, da normalidade ou da cultura” e por fim o sociólogo Florestan Fernandes, mostra um desconforto sobre tal termo, define-o de modo semelhante aos demais:

Pensar em minorias é pensar que o Brasil está dividido, e como se fosse uma colcha-de-retalhos. (...). No entanto, uma colcha-de-retalhos é uma composição em que as partes não interagem. Considerar um grupo humano como uma **minoridade é em certo sentido, dizer que pertence a Nação, mas que, ao mesmo tempo, ele não tem a plenitude dos direitos civis e políticos que são desfrutados por aqueles que formam a maioria desta Nação.** Quer dizer, existem cidadãos de primeira categoria e cidadãos que são parte das minorias, e que estão sujeitos a alguma forma de restrição (...) (FERNANDES, 1965 apud SANTOS, 2015, p. 73, grifos da autora).

Percebe-se que os debates dos diversos campos de estudo, para que uma política fosse implantada; as divisões de diferentes focos geraram conceitos específicos de interesse particulares, com isso, “a intervenção de Florestan Fernandes inaugura o debate específico sobre a questão racial na Subcomissão. Sua fala trata de aspectos históricos e sociais das relações raciais no Brasil [...] baseado em sua experiência enquanto pesquisador.” (SANTOS, 2015, p. 73-74).

A característica comum dessas intervenções é o que identifiquei como a preocupação com o “como” lidar com a questão racial no contexto de elaboração de uma constituição, o que leva o expositor a discorrer sobre o modo como (não) se lida com a questão racial no Brasil de uma forma geral o preconceito de ter preconceito ou o que outrora denominou como falsa consciência a respeito do assunto, que tem como consequência o fato de não levarmos a fundo nossa análise crítica de nossos problemas raciais. As intervenções permitem também que Florestan Fernandes discorra sobre sua visão sobre o papel das leis. (SANTOS, 2015, p. 78-79)

Por meio das exposições de Santos (2015) podemos perceber que no âmbito político, os ativistas do Movimento Negro viram na ANC a oportunidade de reparação aos direitos e ao combate ao racismo; assim, os diversos membros entre homens e mulheres engajaram-se em partidos políticos a fim de lutarem de forma direta na política para afirmar seus direitos na constituição. “Na primeira audiência sobre a temática racial, registra-se na ata a presença de 20 parlamentares, bem como 15 representantes do Movimento Negro. O formato deste encontro fora de um painel que contou com Lélia Gonzalez e Helena Theodoro como expositoras” (p. 82).

A autora frisa que para os/as ativistas do MNU o momento constituinte significava ir

além da transição do regime, simbolizava também a possibilidade de abandono definitivo do mito da democracia racial que tanto era denunciado pelo movimento. Para além disso, enfatiza que “o Movimento Negro compreendia o racismo como fruto da omissão estatal, mas também da ação estatal e neste sentido o controle dos corpos e das vidas negras por meio do controle de natalidade e violência policial é emblemático.” (SANTOS, 2015, p. 177).

Santos (2015) concluiu que os dispositivos inseridos na Constituição Federal, os quais consideram o racismo um crime inafiançável, são importantes conquistas do Movimento Negro. “A inserção da palavra racismo”, no texto, é significativa num país que sempre negou a existência do fenômeno no seu contexto”. Neste sentido, em suas palavras, “[...] a Constituinte fora de fato o momento em que a temática se insere na agenda governamental brasileira, o negro torna-se sujeito político”. Em suma, “[...] as inclusões no texto ensejaram lutas posteriores por regulamentação e efetiva implementação de leis, o que conferiu ao direito para tais atores/atrizes a característica de campo de disputa.” (SANTOS, 2015, p. 179).

O MNU, como bem mostrou a autora, surgiu como forma de ativismo direto no meio político, com seus militantes ingressando nos partidos políticos para buscar melhorias de vida para a população negra, que naquele contexto de luta viram na ANC uma forma de que seus direitos fossem reparados pela legislação maior do país.

Portanto, para que as formas de preconceitos contra os negros sejam superadas, muitas coisas boas advindas do MNU, são motivos de comemoração como: a introdução de temáticas na LDB, a Pluralidade Cultural como eixo transversal nos PCNs, a lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos de história.

Agora, a nosso ver, o avanço tem que mirar na formação dos professores, tanto inicial quanto continuada. Primeiramente, devem os professores formadores de opiniões debater, problematizar e causar no futuro professor um sentimento de que as temáticas sejam trabalhadas de forma contínua. Por conseguinte, é muito importante que as secretarias tenham um olhar para cursos de atualizações dos professores e que os mesmos possam socializar os métodos de intervenção, ou seja, socializar quais os recursos metodológicos utilizados para tratar a temática, e que, de alguma forma, os alunos consigam assimilar os conteúdos e assim enfrentar diretamente o racismo.

1. 2 O currículo de História: mudanças e adaptações

É importante verificarmos as propostas introduzidas nos currículos da Educação

Básica através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O currículo de história tem sido motivo de preocupação e tema de discussão e, com o passar dos anos, vem sofrendo alterações, tendo em vista melhorar o ensino de História. Essas mudanças têm ocorrido por muita luta e discussão dentro do meio acadêmico, social e político. O ensino voltado para a diversidade e a formação de professores passa por essas mudanças com vista a atender as relações étnico-raciais, combater o racismo e promover uma educação mais democrática nas nossas escolas.

Nessa perspectiva, o conteúdo do ensino de História reflete tensões, reivindicações e conquistas estabelecidas na sociedade, no movimento negro e da arena política. Segundo Sacristán (1998, p. 34), “[...] ao refletirmos sobre a definição de conteúdos escolares, não podemos esquecer que o currículo, assim como a História, não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados”. O autor evidencia ser o currículo o fruto de uma construção social, nas suas palavras: “[...] um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado”; portanto, uma opção cultural.

No final da década de 1990 “as noções de cultura e diversidade cultural” bem como as de “identidades e relações étnico-raciais” começaram a ser incorporadas às normas educacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação, com objetivo de regulamentar a Educação Básica, especialmente o ensino de História. Tais medidas refletem o “[...] novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro, e no campo educacional.” (ABREU; MATTOS 2008, p. 06).

No meio acadêmico, a discussão sobre o currículo de História vem se estendendo desde a década de 1980, conforme aponta os primeiros trabalhos de Circe Bittencourt. Ela é uma das autoras que têm suas pesquisas muito voltadas para o currículo de história – quando publicou o balanço das propostas que estavam por serem implantadas dentro do ensino de história, produzidas entre 1980 e 1990 nos estados brasileiros. Na ocasião, o intuito dessas propostas se dava por conta de o país estar passando por um processo de redemocratização e o ensino de história tinha um papel muito relevante nesse momento (BITTENCOURT, 2018).

De acordo com a autora, essas reivindicações não seriam necessárias, se o Brasil não tivesse nenhuma ligação histórica tão íntima com a África. Esses conteúdos não precisariam ser obrigatórios no currículo, mas por se tratar de um período em que o Estado brasileiro se negava

a dizer que não existia racismo no Brasil e que o ensino tinha fortes características ideológicas, provocada pelo mito da democracia racial, fazia-se necessário a mudança no currículo (BITTENCOURT, 2018). As mudanças, então, eram fundamentais, pois tudo isso é fruto de uma exclusão por parte dos currículos de formação de professores que em sua totalidade tratava mais em abordar a história dos grandes homens, decorar datas, deixando de lado a criticidade (OLIVA, 2003).

Para Selva Guimarães (2016), a formação de professores foi desqualificada no tempo da ditadura e isso justifica a ausência de um ensino de história crítico. Na ocasião, ocorreu a criação de cursos superiores em Estudos Sociais cujo conteúdo focalizava em fragmentos de História e Geografia com interesse de atender ao Estado, para uma formação com viés de educação moral e cívica. Eram cursos rápidos de pequena duração com (1.200 horas), que formava um professor polivalente. Aos que sentaram em bancos escolares até o fim da ditadura militar “[...] tinham que se contentar, ou aturar, uma História de influência positivista recheada por memorizações de datas, nomes de heróis, listas intermináveis de presidentes e personagens” (OLIVA, 2003, p. 424), deixando muito de lado o estudo sobre a cidadania no ensino.

Nesse sentido, portanto, pensar a cidadania no ensino de história remete a um ensino em que despertar o senso crítico no aluno, gera um indivíduo menos alienado, sujeito a aceitar tudo aquilo que lhe é imposto, e o professor, enquanto ator importante nesse processo, tem que ter um olhar voltado para esses desafios da sua prática pedagógico, pois estes, são responsáveis por formar cidadãos críticos para a sociedade (GUIMARÃES, 2016).

1. 2. 1 CIDADANIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

O Ensino de História exerce um papel fundamental para discutir cidadania na escola; os professores, alunos e sujeitos escolares são os atores importantes nesse processo, considerando a prática pedagógica para o aprendizado e o exercício estratégico e formativo da cidadania (ARROYO, 2000). No entanto, um dos objetivos principais para a Educação Básica sinaliza para a necessidade de que estudantes e professores devam reconhecer e valorizar a “pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro” (BRASIL, 2004). Neste caso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), já determinava, que a abordagem da história do Brasil, nas escolas, deveria “levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”, esses termos empregados pela lei como as “matrizes indígena, africana e europeia”, servem de norte para uma educação democrática (OLIVA, 2012). Esses elementos foram sintetizados em um dos pressupostos centrais para o

ensino brasileiro pelos PCN's, com base em um de seus temas transversais: a Pluralidade Cultural (OLIVA, 2012).

Em Selva Guimarães (2016, p. 80), cidadania, nas políticas públicas, é entendida como um clichê para “Educar o cidadão”, é um slogan utilizado por partes das políticas, no entanto, para que isso mude é preciso que o ensino se torne transdisciplinar, isto é, que professores, pedagogos se unam para, “[...] a reflexão sobre a construção da cidadania nos espaços escolares implica pensar a formação de professores de história como sujeitos de direitos e deveres, profissionais, cidadãos com postura ética e compromisso social e político com a educação”.

O professor de História, como cidadão educador, tem um papel estratégico, pois tem o poder de participar diretamente da formação política e da consciência história dos estudantes. Portanto, “[...] formar professor de história permite refletir sobre o passado, presente e sobre o presente futuro, pensar sobre as intencionalidades educativas da história, o valor da educação e do ensino de história para formação de cidadãos na sociedade do século XXI.” (GUIMARÃES, 2016, p. 91).

Todavia, o papel do professor é sempre causar a consciência crítica dos alunos para que esses possam exercer a cidadania, e para justificar isso compartilhamos a mesma ideia de Audigier (2016) quando destaca o tripé sobre o assunto, são eles: consciência histórica, consciência cidadã, consciência política. Evidencia que a ideia de consciência histórica, marca a intenção no ensino de história de se inserir nas maneiras pelas quais o aluno constrói o mundo que habita e contribui para o exercício na construção da sociedade. Entende ser a consciência cidadã, na qual o indivíduo seja capaz de ter a plena consciência de sua inserção, de seu pertencimento a uma comunidade política baseada na igual dignidade de seus membros, e na soberania que eles exercem conjuntamente. A consciência política, por sua vez, refere-se a “[...] uma participação ativa e responsável, que as leis e as regras da vida coletivas são resultado público e que sua evolução está sob a responsabilidade dos cidadãos.” (AUDIGIER, 2016, p. 27).

Marcelo Magalhães (2003, p. 176) em seu estudo, “Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor”, faz uma discussão acerca das propostas da introdução dos estudos voltados para a inserção sobre a cidadania. Afirma que os temas transversais, propostos pelos PCN's, foram um instrumento útil para discutir os significados da cidadania no ensino de história: “[...] cidadania não é um conceito portador de algo essencial, não contingente. Os PCN's trabalham com a ideia de que para definir o significado de cidadania é preciso refletir sobre sua dimensão histórica”.

Com objetivo de criar novas possibilidades de ensino e combater as discriminações

raciais, em 1996 foram aprovados os PCN's. Entre as contribuições deste documento estão a proposta de reflexão, na Educação Básica, da Pluralidade Cultural brasileira. Abreu e Mattos (2008) fazem a discussão sobre este documento. Afirmam que ao propor a Pluralidade Cultural como eixo transversal, os PCN's foram os precursores da Lei 10. 639/03 e da posterior Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estes, por sua vez, são instrumentos criados para democratizar o Ensino de História na sala de aula, e, com isso, melhorar as relações étnico-raciais dentro do próprio ambiente escolar quanto social.

Essa proposta dos PCN's nos mostra o quanto a temática sobre à cidadania vem sendo discutida no currículo de História (BITTENCOURT, 2018; GUIMARÃES, 2016). No entanto, estes são documentos que apesar de serem feitos para que fossem implantados dentro da sala de aula, a maior parte dos professores, ainda não estavam preparados para trabalhar com a pluralidade cultural, tendo em vista o processo de formação inicial muito centrada dentro de uma perspectiva eurocêntrica. (BITTENCOURT, 2018; SANTOS; SILVA 2018). Diante disso, “[...] a história desenvolve o imaginário, um sentido de pertencer, uma identidade coletiva, capacidades para pensar num ‘nós’ relações entre *nós* e os *outros*.” (AUDIGIER, 2016, p. 33).

Em 1997, quando os PCN's foram publicados, incorporou-se entre os temas transversais a pluralidade cultural. Os documentos justificam a introdução desse conteúdo da seguinte forma:

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. (BRASIL, 1997, p. 21)

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial.” (BRASIL, 1997, p. 22)

No entanto, o mito da democracia racial² pregava que o Brasil era um povo unido, que não existia racismo, e que não precisava de uma educação para as relações étnico-raciais³ (SANTOS, 2015). Embasado na mesma linha de raciocínio de Gomes (2010, p. 70): “[...] não

² Difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (BRASIL, 2004).

³ Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), esse termo é entendido como a relação entre negros e brancos que são baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos.

podemos mais continuar pensando a cidadania e democracia sem considerar que a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais”.

Diante disso, um dos campos estudos para entender as relações étnico-raciais é o multiculturalismo que, por sua vez, “[...] revela-se na luta dos povos indígenas, nos movimentos negros, feministas, nos conflitos entre povos que buscam o direito à língua, à cultura, à territorialidade [...]” (GUIMARÃES; COUTO 2008, p. 103).

Em seu estudo, Candau (2010) começa frisando que os problemas da educação escolar são fruto de diferentes dimensões tais como: “universalização da escolarização, qualidade na educação, projetos políticos-pedagógicos, dinâmica interna das escolas, indisciplinas e violências escolares... formação de professores entre outras”. Seu estudo tem como foco principal oferecer elementos para que as relações entre cultura e educação transpareçam, pois a autora acredita que o ambiente escolar é multicultural. Nesse sentido, “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”. Segundo Candau, a partir do momento em que se desvincula educação e cultura(s), criam-se, no ensino de história, características de homogeneizar e silenciar as relações étnico-raciais.

Para Candau (2010), o multiculturalismo não nasceu no meio acadêmico ou pedagógico, ele simboliza a luta e militância dos grupos excluídos: negros e indígenas. A introdução nos meios acadêmicos se deu em momento posterior, quando os pesquisadores começaram a se interessar pela temática, no entanto, isso ocorreu de forma tímida, e alcançou a formação de educadores/as, “[...] assim mesmo, de modo esporádico e pouco sistemático ao sabor de iniciativas pessoais de alguns professores/as” (CANDAU, 2010, p. 19). Já na formação continuada, o multiculturalismo parte do apoio de iniciativas não governamentais, em algumas das vezes acontece pela parceria de organizações públicas e ONGs, para que a perspectiva multicultural seja introduzida na educação básica.

Outro ponto levantado pela autora é a dualidade do termo multiculturalismo. Para ela, existem duas vertentes distintas a serem entendidas: uma descritiva e outra propositiva. A primeira designa-se por caracterizar a sociedade atual, isto é, “as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural”. O multiculturalismo brasileiro tem suas características próprias de cada contexto específico. A perspectiva propositiva, por sua vez, caracteriza-se “[...] como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social... de construir estratégias pedagógicas nessas perspectivas” (CANDAU, 2010, p. 20). Dessa forma que o multiculturalismo além de ampliar os conceitos pelos quais os professores devem ser norteados no processo de formação, ajuda a entender as relações étnico-raciais presentes no contexto cultural da escola.

Diante disso, Santos (2011, p. 73) chama atenção para a “[...] importância do surgimento de uma lei que se destina a promover a reeducação das relações étnico-raciais, assim como a potencialidade das orientações contidas em suas ‘Diretrizes correlatas’” e através delas, nota-se a importância das lutas do movimento negro citados acima. Segundo a autora, necessitamos desenvolver um olhar mais cuidadoso para essa legislação, com intuito de ampliar a compreensão de alguns dos desafios e riscos que se colocam em seu processo de recepção.

1.3 A Lei 10. 639/03: Dilemas e perspectiva para o ensino de História afro

Com intuito de democratizar o ensino de história e cultura afro-brasileira, o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10. 639/03 – MEC que altera a LDB. Como vimos acima, a referida lei é resultado de muitas lutas, principalmente, do movimento negro; diante disso, a “lei 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino de história da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio” bem como na formação superior. (BRASIL, 2004, p. 08).

A lei se configura no processo de assegurar o direito à igualdade de condição de vida, educação, cidadania e garantia de direito igual às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, conforme se pode verificar a seguir:

Art.1o A Lei nº 9. 294, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos, 26-A, 70-A e 79-B;

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinente à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra. (BRASIL, 2003)

Nessa perspectiva de inserção dos conteúdos de África e afrodescendência no currículo escolar, tem a aprovação pelo CNE, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que vem regulamentar a lei 10. 639/03. Conforme as DCN’s,

[...] a educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integridade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias [...]. A educação é essencial no processo de formação de qualquer

sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (BRASIL, 2004, p. 7)

Para Alberti (2013, p. 27) a implantação desta lei foi um instrumento importante para o combate ao racismo no Brasil. Nessa mesma perspectiva, “[...] assiste-se a um progressivo reconhecimento, no plano formal, da necessidade de se promover maior justiça social a partir da valorização e afirmação de culturas e identidades tradicionalmente negadas ou silenciadas” (SANTOS, 2013, p. 58).

De acordo com Alberti (2013) não há, portanto, necessidade de convencer os alunos e educadores que negros e indígenas são parte da nação, tanto é que, desde os anos de 1930, nossa identidade nacional se configura na junção da mistura de raças. Acredita-se que, se temos problemas como injustiças e desigualdades, eles se devem a contraste sociais e a herança da escravidão, e não ao racismo propriamente dito.

Segundo Abreu e Mattos (2008, p.12), reconhecer e valorizar a temática História e Cultura Afro-brasileira implica na mudança da visão sobre as relações raciais no Brasil, o respeito à resistência negra e a cultura de origem africana. Nesse sentido, as Diretrizes afirmam que “[...] o reconhecimento e a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira [...]” tem a mesma relevância do direito à educação de qualidade, pois garante “[...] a formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática”. (BRASIL, 2004, p. 10).

Conforme Amilcar Pereira (2012, p. 17), “[...] é preciso que as histórias da África e dos africanos e as histórias da população negra no Brasil, em toda a sua complexidade, sejam pesquisadas e trabalhadas nas salas de aula de história”. Em seu texto, provoca a seguinte problemática: “Mas por que estudar as histórias dos movimentos negros no Brasil? Talvez a melhor pergunta aqui seja esta: por que não estudamos as histórias dos movimentos negros no Brasil durante a nossa formação escolar?”.

Para responder essas perguntas, afirma que a partir da década de 1970, quando estuda o “movimento negro contemporâneo”, - usa esse termo para “designar as organizações e indivíduos que atuaram a partir dessa década”. O movimento, como bem foi destacado, esteve sempre “[...] lutando contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais, de estratégias políticas, de iniciativas educacionais, etc” (PEREIRA, 2012, p. 117).

Gomes (2010) aponta que os grupos sociais antirracista acreditam que é na escola que deve ter um olhar para questões da contribuição dos negros na história do Brasil, veem esse espaço como forma de uma construção positiva, através do ensino sobre a diversidade, como

parte de uma educação cidadã. E a escola, por sua vez, especialmente a pública, possa atuar diretamente no combate ao racismo que afeta negros e indígenas.

A autora percebe ainda que mesmo passando seis anos após a publicação da lei 10.639/03 (ano de publicação do estudo é 2010), sempre houve resistência por parte das secretarias de educação estaduais, municipais, escola e educadores sobre os temas tratados na referida lei. Em contrapartida, segundo a autora, isso se dá pelo fato de ainda existir uma crença na democracia racial, isto é, que não existem tensões, conflitos e desigualdades interétnicas no espaço social e escolar por parte de muitas instituições.

Se por um lado, a resistência partia das secretarias em não inserir essas temáticas nas escolas, por outro, passados quatorze anos, Santos e Silva (2018) concluíram que a falta de cursos de atualização referente às temáticas estabelecidas pela lei 10.639/03 reiterada pela 11.645/08, o ensino enfrenta dificuldades, pois os professores sentem falta de metodologias e recursos didáticos atualizados, porém como forma de abordar esses conteúdos sobre o ensino de história afro os próprios professores buscam metodologias na internet, artigos, livros e revistas para ministrarem uma aula de forma crítica e objetiva.

Para Gomes (2010), fazer críticas à Lei e suas respectivas Diretrizes Curriculares é um instrumento válido para melhorar os pontos que precisam ser revistos, no entanto, as críticas têm que ser cautelosas, pois são importantes para avançar, e não para paralisar os trabalhos. A autora destaca alguns aspectos acerca da introdução da temática no ensino da História: a introdução do estudo sobre a História da África; o ensino deve ser perspectivado nas dimensões cultural e social, tendo em vista que são dois eixos tão necessários na formação histórica de todos os alunos. Estudar a história do Brasil remete-se a África; A lei torna obrigatório o ensino sobre o negro, no entanto, deve-se tomar cuidado para não correr o risco dessas temáticas remeterem-se apenas a duas aulas, ou apenas na Semana da Consciência Negra. É fato que os alunos terão que ler, pesquisar, assistir a filmes, documentários e debater para que as informações estejam sempre em nexos com objetivo de mudar o olhar sobre a diversidade; reconhecer-se como negro, nunca teria que ser motivos de vergonha, negação e racismo. Significa trazer na cor da pele toda a riqueza e resistência de um povo que lutou, que têm seus costumes e tradições como motivos de orgulho, à proposta de construção de projetos pedagógicos interdisciplinar na escola. Na visão da autora, a escola é o ambiente perfeito que serve como uma ótima forma de trabalhar essas questões (GOMES, 2010).

Um ponto que causa estranhamento por parte da autora é no meio acadêmico: “[...] é lamentável, mas, muitas vezes, os meios acadêmicos são os mais resistentes a esse diálogo, e os currículos de graduação e pós-graduação, sobretudo da área da educação, são os mais

fechados à introdução de mudanças, principalmente àqueles oriundos dos movimentos sociais” (p. 84). A autora destaca um ponto negativo da lei: é que se limita somente nos campos da Arte, Literatura e História, nesse sentido, para que realmente possamos mudar e combater o racismo, essa temática deve ser considerada obrigatória em toda as disciplinas escolar, por meio de projetos interdisciplinares etc (GOMES, 2010).

A interpretação equivocada pode folclorizar a escola, como por exemplo, chamar grupos para jogar capoeira, sem nenhuma discussão e contextualização sobre o porquê aquele grupo está fazendo tal prática; realizar desfiles de belezas negras sem levar em consideração estudos sobre a diversidade estética afro-brasileira; colocar os alunos para recortarem figuras de artistas negros de revistas, sem problematizar o que significa a presença negra na mídia; tratar o dia 20 de novembro como apenas sendo mais um dia, sem problematizar o processo de luta e resistência negra (GOMES, 2010, p. 86).

Trazer as lutas do movimento negro contra a escravidão para dentro da escola é atender às necessidades da Lei e das Diretrizes. “Os movimentos negros na luta contra a escravidão, por exemplo, precisam ser estudados nas aulas de história” (PEREIRA, 2012, p. 117). Uma vez essa temática trabalhada em sala de aula, cria um ambiente escolar e uma sociedade mais justa e democrática (BRASIL, 2004). “É importante levarmos para a escola básica as contribuições mais recentes da rica historiografia sobre a história da escravidão no Brasil” (PEREIRA, 2012, p. 118).

Embora os estudos sobre o continente africano, por parte dos brasileiros, estejam muito ligados exclusivamente pelo tráfico negreiro, os estudos sobre a historiografia africana, por sua vez, vêm crescendo significativamente. Essas pesquisas vêm adquirindo o “status de disciplina acadêmica e começa a ser introduzida nos currículos⁴ de diversos cursos de graduação em História, embora trate-se de um processo ainda incipiente” (SANTOS, 2011, p. 65).

Lorene Santos (2011) chama atenção para aquilo que nossa pesquisa também apontou, ou seja, muitos professores da Educação Básica, em nosso país, “[...] não tiveram - ou tiveram muito pouco - acesso a conhecimentos específicos sobre a história do continente africano, em sua formação inicial, inclusive aqueles que se graduaram em História”. (SANTOS, 2011, p. 65). Crítica, também, o fato de os docentes não terem contato com essas temáticas na formação inicial e continuada, e acabam reproduzindo em sala de aula, a visão “estereotipadas e homogeneizadoras do continente africano, reproduzindo um senso comum que restringe a

⁴ Desde 2002 a Universidade Federal do Amazonas disponibilizou a disciplina somente como optativa e somente em 2019 foi inserida na grade curricular como obrigatória. Enquanto no Centro de Estudos Superiores de Parintins a disciplina passou a ser obrigatória dentro curso de Licenciatura em História no ano de 2015.

África às imagens de guerras, pobreza, fome e doenças”. Muito embora, “por outro lado, a necessidade de romper com tais representações também tem levado muitos professores a buscar somente imagens positivas e valorizadoras da história e cultura africanas” (SANTOS, 2011, p. 65).

Após a sanção da lei 10. 639/03, ainda há uma resistência por parte das secretarias estaduais, municipais, coordenadores, escolas e educadores. Mas isso tem um motivo. Há muito tempo no Brasil, prevaleceu a ideia de “democracia racial”, isto é, uma ideia de que não existia preconceito; não existia diferenças étnico-raciais; éramos uma sociedade oriunda de negro, branco e indígena e todos nós vivíamos em harmonia. Isso foi motivo de inquietação por parte do movimento negro, que sua principal bandeira era a igualdade e reconhecimento e valorização da população negra na história política, econômica e social brasileira. Lutavam para que houvesse uma educação antirracista. Nesse sentido, “[...] a questão racial não se restringe à comunidade negra, e a superação do racismo e da desigualdade racial faz parte da luta pela construção da cidadania e democracia para todos (GOMES, 2010, p. 70)”.

Muitos professores, formados ou em formação, com algumas exceções, nunca tiveram, em suas graduações, o contato com disciplinas específicas sobre a História da África (OLIVA, 2003; SANTOS, 2011; SANTOS; SILVA 2018). Do ponto de vista pedagógicos, a superação dos preconceitos sobre a África e o negro brasileiro, poderá causar impactos positivos, proporcionando uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial e entendendo-a como uma riqueza da nossa diversidade cultural e humana. (GOMES, 2010). Portanto, seria justo perguntar: como a História da África é ensinada em nossas escolas?

1.4 Ensino de história africana: positivamente do continente africano

Entendemos que o estudo sobre a história do continente africano se faz necessário para poder contextualizar as questões da luta dos movimentos negros ao longo da história, para que haja um ensino priorizando a valorização do povo negro nas práticas pedagógicas, ou seja, mostrar a diversidade dos africanos em seu espaço histórico, em seu continente; para entender a grande variedade de povos, costumes e crenças trazidos para o Brasil durante a diáspora africana. O estudo da África de ontem e de hoje, em perspectiva histórica, geográfica, cultural e política, poderá nos ajudar na superação do racismo no Brasil (GOMES, 2010; OLIVA, 2003).

Nessa perspectiva, Oliva (2003) traz a seguinte inquietação sobre trabalhar o continente africano na sala de aula: como ensinar o que não se conhece? E, também, ressalva que muitos estudiosos do ensino africano vêm alertando: “esquecemos de estudar o Continente

africano”. Destaca que seu estudo tem como objetivo maior analisar a forma como a História da África e os africanos foram representados em um dos poucos livros didáticos de História elaborados no país em que aborda a África num capítulo específico; alerta que devemos voltar os nossos olhos para o estudo sobre o continente africano, que por sinal está ali, comprovado cientificamente, o “berço” da humanidade.

A grande questão que o autor começa seu artigo causa uma indagação intrínseca muito grande. Começa com a seguinte problemática: O que sabemos sobre a África? Geralmente, sabemos aquilo que é nos mostrados pela TV, filmes etc: a imagem da África devastada pela fome e AIDs, pelas guerras étnicas, safáris com animais exóticos etc. No entanto, afirma que “devemos conhecer a África para, não apenas dar notícias aos alunos, mas internalizá-la neles. Para isso devemos saber responder, com boa arguição, a pergunta inicial do texto” (OLIVA, 2003, p. 424). Para o autor,

[...] a troca de perspectiva teórica não se fez a acompanhar da qualificação docente e do material utilizado em sala de aula. É essa perspectiva teórica, com seus avanços e obstáculos que, até o final dos anos 1990, foi, se não hegemônica, majoritária no ensino da disciplina (OLIVA, 2003, p. 425).

O processo de marginalização do continente africano⁵ se deu a partir da ideia de ser um continente sem história, fadado ao racismo e preconceito. “Infere-se, portanto, que, há cinquenta anos, investigar o passado do Continente negro ainda era uma tarefa marcada por um certo isolamento e pelo descaso”. Diante disso, “o Continente que deu vida ao próprio homem foi condenado por muitos deles ao esquecimento ou à inferioridade.” (OLIVA, 2003, p. 433).

Para o autor, a mudança dessa perspectiva começou a ocorrer um pouco antes das lutas pelas independências, nos anos 1950 e 1960, e se estenderia até o final da década de 1970. Por meio de estudos motivados pela ONU, o Continente africano, passaria por uma historiografia do ponto de vista dos próprios africanos. “De uma forma geral, pode-se afirmar que, na segunda metade do século XX, aconteceu uma espécie de revolução nos estudos sobre a África. As investigações se diversificaram e ampliaram suas abordagens” (OLIVA, 2003, p. 439).

A visão distorcida do continente africano, do negro, conforme apontou Oliva (2003), o livro didático tem um papel fundamental, seja para inferiorizar, seja para valorizar, que, nesse caso, inferioriza demais os negros e a África. “O livro didático é a mais importante fonte de

⁵ Para entendermos como se deu o processo de inferioridade do continente africano, é preciso levar em consideração desde os primórdios, e Oliva (2003), em seu estudo, revela que um aspecto de inferioridade aos povos da região, foi designado pelos europeus, dessa forma, “também teriam sido os contatos com os europeus que fizeram os africanos perceberem ou serem “obrigados” a aceitar que entre eles existiam elementos de proximidade e de identidade” (OLIVA, 2003, p. 433).

saberes históricos nas escolas brasileiras” (GUIMARÃES, 2016, p. 97). Concordo plenamente com as palavras de Anderson Oliva, pois

[...] se as imagens reproduzidas nos livros didáticos sempre mostrarem o africano e a História da África em uma condição negativa, existe uma tendência da criança branca em desvalorizar os africanos e suas culturas e das crianças africanas em sentirem-se humilhadas ou rejeitarem suas identidades. (OLIVA, 2003, p. 443)

Para mudar isso, o autor acredita que a obrigatoriedade de se estudar África nas graduações, a abertura do mercado editorial — traduções e publicações — para a temática, até a maior cobrança de História da África nos vestibulares. Dessa forma, os estudos aprofundados e muitas cobranças, são medidas que tendem a aumentar o interesse pela história do Continente africano. Talvez assim, em um esforço coletivo, as coisas tendem a mudar. (OLIVA, 2003, p. 456).

Entendemos que quando houver mais cobranças por parte das secretarias, para que a lei se cumpra, é bem provável que tanto livros didáticos, quanto escolas e professores tendem a ter um olhar voltado a dar mais valorização para o continente africano, devem tratar desses conteúdos de formas a valorizar a cultura, economia, formas de estruturação social vividas naquele continente, no entanto, não se faz necessário apenas cobrar, mas sim oferecer subsídios e suporte para melhorar o ensino.

Para Nilma Lino Gomes (2010, p. 77) “[...] o estudo da África de ontem e de hoje, em perspectiva histórica, geográfica, cultural e política, poderá nos ajudar na superação do racismo no Brasil”; isto é, se por um lado, no imaginário brasileiro, está impregnado a inferioridade do Continente africano, por outro lado, mostrar os grandes impérios, cidades-estados e outras formas de organização política, remete a enxergar a África como um continente fundamental para entendermos a sociedade atual.

Apesar dessas questões, falar sobre o Continente africano a respeito de seu processo histórico, positivando questões econômicas, políticas e culturais não é tão simples assim, conforme nos afirma Gomes (2006, p. 25):

De fato, não é uma tarefa fácil para nós educadores e educadoras trabalharmos pedagogicamente e inserirmos no currículo uma discussão profícua sobre a diversidade cultural, de modo geral, e sobre o segmento negro, em específico. Apesar de reconhecermos pelo menos no nível do discurso, que a construção social, cultural e histórica das diferenças, ou seja, a diversidade é algo belo e que dá sentido à nossa existência, sabemos que, na prática, no jogo das relações de poder as diferenças socialmente construídas e que dizem respeito aos grupos sociais etnicorraciais menos favorecidos foram neutralizadas e transformadas em desigualdade.

Portanto, mesmo com todas as dificuldades a serem enfrentadas e todo preconceito a ser combatido, os professores, não só de história, mas de outras disciplinas devem também ter um olhar muito mais dedicado a essas questões, principalmente sobre a diversidade, como forma de combate ao racismo na escola e conseqüentemente na sociedade.

1.5 Diversidade e formação docente

O ambiente escolar brasileiro é constituído por um conjunto e mistura de crenças, raças e costumes (ALBERTI, 2013; GOMES, 2010). No entanto, isso não quer dizer que ali seja um ambiente de pessoas diferentes, por isso, é relevante discutir essa ideia, pois tudo é referente à diversidade e como os sujeitos se caracterizam sobre tal discussão.

Para Gurgel (GURGEL, 2011 apud ARANHA, 2011, p. 55), “[...] falar sobre diversidade é tentar entender a variedade e convivência de ideias, características ou elementos diferentes entre si, em determinado assunto, situação ou ambiente”. Continua afirmando que “[...] a ideia de diversidade está ligada aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, diferentes ângulos de visão ou de abordagem, heterogeneidade e variedade”.

Aranha (2011, p. 55) por sua vez, afirma que:

[...] diversidade relaciona-se com a diferença, mas nada tem a ver com classificações quanto à inferioridade ou superioridade de um grupo sobre o outro. Em outras palavras, respeitar a diversidade não significa ser tolerante com valores, costumes, hábitos que julgamos inferiores aos nossos.

Ao falar sobre formação de professores, especificada na Resolução nº 2 de 2015, o Conselho Nacional de Educação estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Neste documento, os autores destacam a importância de se discutir diversidade no ensino de história. Dessa forma, amplia e dá oportunidade para que as discussões sobre a diversidade sejam mais trabalhadas dentro dos cursos de formação de professores (BRASIL, 2015).

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino

(BRASIL, 2015, p. 1).

Conforme Santos (2011, p. 71.), “[...] pode-se identificar alguns dos temas e questões que vêm se apresentando como ‘pontos de tensão’ ou vêm sendo percebidos, pelos professores, como grandes lacunas em sua formação”. Nesse sentido, ressalta que “[...] a história africana, por exemplo, tem se apresentado como uma das principais interrogações, um dos conteúdos em que os professores se sentem mais desamparados”. Isso se dá, pois “[...] trata-se de um campo de pesquisas relativamente novo, em que a divulgação de pesquisas, em nosso país, ainda é restrita, dificultando o acesso dos professores a essa produção de conhecimento”.

Ora, se o saber é plural e temporal, ou seja, ensinar consiste em aprender a ensinar (TARDIFF, 2014) como é que um professor de história, ao lidar com esse tipo de temática, consegue ministrar uma aula? Ou melhor, será que esse professor trabalha as temáticas sobre os africanos e a história da África com seus alunos? Ou, simplesmente, continua a disseminar conteúdos que ao invés de enaltecer e valorizar o papel dos africanos na história do Brasil persiste em propagar a visão arbitrária que ele tem dentro do campo da História: Um sujeito passivo, marginalizado, escravizado etc.

Em muitos casos, professores até se esforçam para mudar a metodologia ao abordar essas temáticas em seu fazer pedagógico, no entanto, a grande dificuldade é a falta de material disponível pela escola, ou mesmo por falta de suporte pelos meios de pesquisas (SANTOS, SILVA, 2018). A exclusão da História da África dos currículos de formação de professores, acaba por desenvolver uma visão distorcida do continente, fazendo com que o professor reproduza pensamentos que já estão enraizados dentro imaginário: Um continente limitado às doenças, pragas, só negros etc (OLIVA 2003; GOMES, 2010). Esses, por sua vez, são elementos que são os que constroem a ideia de exclusão e racismo perante aos alunos.

Reproduzimos em nossas ideias as notícias que circulam pela mídia, e que revelam um Continente marcado pelas misérias, guerras étnicas, instabilidade política, AIDS, fome e falência econômica. Às imagens e informações que dominam os meios de comunicação, os livros didáticos incorporam a tradição racista e preconceituosa de estudos sobre o Continente e a discriminação à qual são submetidos os afrodescendentes aqui dentro (OLIVA, 2003, p. 431).

Acreditamos, conforme a ideia do autor acima, que quanto mais os cursos de formação tanto em nível inicial e continuado, tiverem discussões e atividades que ressaltam sobre diversidade e o respeito ao outro, teremos uma educação antirracista e, dessa maneira, as estratégias de ensino do (futuro e/ou) professor deve adotar para combater à desigualdade entre educandos.

Em vista a encontrar trabalhos correlatos ao nosso, deparamos o de Odair Souza, que, em sua dissertação: “A educação para as relações etnicorraciais no ensino de história: memórias e experiências de professoras da educação básica” defende que para ensinar as relações etnicorraciais, é preciso um olhar para a descolonialidade do currículo⁶. As análises das narrativas docentes evidenciam que a educação para as relações etnicorraciais ainda está distante das salas de aulas, dos currículos, dos livros didáticos, dos planejamentos anuais, dos planos diários dos professores e da preocupação dos governos federal, estadual e municipal na formulação de políticas de formação continuada ou capacitação dos professores. “[...] vimos que os docentes, ao narrarem suas memórias, destacam a necessidade urgente de formação continuada. É quase como um grito de socorro [...]” (2018, p. 93).

Destaca que os docentes, quando perguntados sobre a implementação da lei nos estabelecimentos de ensino, ou em salas de aula, discorreram sobre as dificuldades para tal, bem como elucidaram sobre a política de formação por parte dos órgãos públicos para tal temática, principalmente envolvendo a formação continuada.

Enfim, pensamos que mesmo que os cursos de licenciaturas em História, ao apresentarem uma ou mais disciplinas de história da África e afro-brasileira, se não estiverem vinculadas a uma educação para as relações étnicorraciais não faz sentido. Os estudos de história e cultura africana e afro-brasileira só faz sentido se a partir deles, os estudantes e futuros professores/as estiverem dispostos a dialogar estes temas na perspectiva da desconstrução do mito da democracia racial e, a partir daí, a superação do racismo, dos preconceitos e das discriminações de todas as matrizes étnicas, particularmente as africanas, afro-brasileiras e indígenas (SOUZA, 2018, p. 100).

Por mais que o ensino de história do negro e dos africanos sejam motivos de dificuldades enfrentados pelos docentes, entretanto, não é só de dificuldade que se faz o ensino de História. Na fala dos professores entrevistados, Odair ressalta que os filmes, documentários sobre pessoas negras que trabalham na NASA e, também, sobre a segregação racial que acontecia nos Estados Unidos 1960, onde a professora entrevistada, instigava os alunos sobre como a mulher negra era discriminada. Em outra fala de um professor entrevistado, o mesmo relata que trabalhou a diversidade cultural através das relações de gênero, o professor, na ocasião, utilizou a metodologia de seminários, repassando para os alunos textos específicos sobre o tema. Além dos seminários, o professor trabalha com atividades em que os alunos tinham que fazer um vídeo curta-metragem, nesse caso, eles mesmo têm a liberdade de escolher

⁶ O autor afirma que o currículo ainda é muito voltado para estudos eurocêntricos, desta forma, assuntos como a história da África e dos afro-brasileiros é dada pouca ênfase, mesmo tendo as legislações que obrigam as secretarias e escolas a abordarem a temática.

os textos.

Em Santos e Silva (2018), esse tipo de metodologia para exaltar a cultura negra, identificou na fala de três professores de escolas diferentes que trabalhar com projetos é uma solução que tem bastante aceitação por parte dos alunos e da escola, na ocasião os projetos são realizados ao longo do ano letivo. Com realização de feiras temáticas, seminários, teatro e oficinas. O projeto, por sua vez, pode ser interdisciplinar, como é o caso de um relato de um professor, no qual convidou os demais professores da escola e, a partir de então, discutiram qual temática se aproximava mais de suas respectivas disciplinas. Então, na Semana da Consciência Negra, reuniram os alunos da escola, bem como membros da comunidade negra. Trabalharam com toda a parte cultural, religiosa, econômica, política e histórica. Demorou cerca de um mês para organizarem todos os detalhes. “Mesmo que a lei 10.639/2003 não esteja sendo implementada como as Diretrizes recomendam, há muitos professores que estão tomando iniciativas e fazendo práticas pedagógicas diversas e diferenciadas nas escolas” (SOUZA, 2018, p. 129).

Neste sentido, os docentes não preparam suas aulas para os estudantes, mas sim com os estudantes. As aulas não se tornam verticalizadas, mas sim horizontalizadas, nas quais os estudantes, de maneira democrática têm a oportunidade de dizer quais são suas aspirações, desejos e sonhos e apontar para possibilidades de construção de aulas mais dinâmicas e prazerosas (SOUZA, 2018, p. 138).

Além das contribuições, o estudo de Odair traz uma série de materiais que o professor pode ter acesso. Elaborou um quadro contendo os *links* de livros, artigos, revistas, vídeos, documentários que vale a pena o professor dar uma conferida para que possa auxiliá-lo na elaboração de suas aulas voltadas para a educação das relações etnicorraciais.

Em Souza (2016), “A perspectiva afro centrada do ensino de história no CEUP: após mais de uma década da lei nº 10.639/03”, neste estudo, que resultou na dissertação, realizado com seis professores do ensino fundamental em uma escola da cidade de Feira de Santana na Bahia. A autora destaca que na escola, onde foi o *locus* de sua pesquisa, a utilização de datas pontuais como pretexto pedagógico para trabalhar as questões relacionadas à educação das relações etnicorraciais tem gerado aprendizado para diferentes sujeitos no interior da escola. A partir de então podemos observar que cada escola tem sua maneira de abordar as temáticas voltadas para as relações etnicorraciais, porque, enquanto em outros estudos as temáticas não devem ser tratadas apenas em datas comemorativas (GOMES, 2010), nessa escola, em contrapartida, o ensino tem um êxito maior. Não basta afirmar que uma metodologia é mais eficaz que a outra, mas sim, qual é a melhor estratégia de ensino que se encaixa em cada

contexto escolar, para que então tenhamos uma educação antirracista.

A autora enfatiza sobre as formas de intervenção pedagógicas, analisadas nas falas e nas atividades dos professores da escola, revela que filmes sobre a temática negra, relatando toda forma de resistência e luta dos negros relacionados à realidade dos sujeitos presente na escola é uma boa intervenção pedagógica, pois instiga a reflexão dos alunos, tendo em vista que o negro não foi passivo no processo de escravização, sempre procurou meios de alcançar a liberdade, e sair da condição de escravo no qual foi imposto de forma compulsória.

Assim como no estudo de Odair Souza (2018), Railda Souza (2016), a análise das entrevistas dos docentes participantes da pesquisa apontou que os colaboradores acreditam num currículo mais voltado para a diversidade, isto é, para superar os conflitos causados pela diversidade cultural, é preciso descolonizar o currículo. O conteúdo, por mais que oportunize a fala sobre a diversidade, ainda é muito escasso nos materiais didáticos presentes na escola.

Souza (2016) afirma que quatro, dos seis participantes da pesquisa, confirmaram que já tiveram cursos de atualização, só que o curso em si não objetivou com clareza a proposta de trabalhar os conteúdos e que estes conteúdos foram insuficientes, mas não pela falta de qualidade, mas pelo dinamismo do processo de formação que exige renovação, atualização constante. Os cursos de formação sozinhos não bastam para uma prática pedagógica plena de significado, porém eles precisam ter vontade política para realizar a ação diferenciada (SOUZA, 2016).

Embora o livro didático não seja o foco de seu estudo, na fala de alguns professores, a autora destaca que o maior suporte que a escola dá ao professor, para atender às temáticas africanas, é o livro didático que traz, ainda que de forma limitada, algum conteúdo. Nesse sentido, “[...] todavia as respostas dos professores entrevistados apontam para outra direção: a da omissão da escola, enquanto instituição, o que é preocupante, pois é sobre ela que se depositam as esperanças das mudanças postas pela lei no 10.639/03” (SOUZA, 2016, p. 98). Outro ponto que a autora chama atenção que é muito significativo para o aluno quando o professor assume uma estética negra:

Nesse aspecto, vale destacar que muitos professores, inclusive de outras áreas, assumiram nos últimos anos, uma estética que expressa por si só uma ideia de pertencimento. E essa estética é um dos elementos importantes na reeducação do olhar. Tem sido comum a expressão: “vou deixar meu cabelo igual ao seu pró”. Hoje muitos/as estudantes desfilam pela escola com suas tranças, seus cabelos black’s, cada um do seu jeito, com uma expressão de tranquilidade nunca vista em épocas passadas e isso num passado bem recente (SOUZA, 2016, p. 108).

Nas partes finais da pesquisa, a autora deixa claro que não se trata de dar conclusão ao

estudo levantado, nesse sentido, o trabalho buscou perceber a efetivação dessa legislação numa escola localizada em região periférica, cuja população de maioria negra vive diversos processos de exclusão, comuns a várias outras periferias do Brasil. Constatou que “[...] as lacunas na formação de professores representam entraves importantes no enfrentamento das demandas suscitadas pela lei, o que levou a maioria deles/as a uma busca autônoma por formação enquanto caminham no palco da escola” (SOUZA, 2016, p. 117).

Conclui-se que a maioria dos professores, não conseguiu ter formação específica sobre a história da África, haja vista que a disciplina era oferecida como optativa até o ano de 2006, com isso o trabalho com essas temáticas era escasso, já que os professores não tinham conhecimento sobre o assunto; mas isso não impediu de eles pesquisassem e levassem a temática para discussão com seus alunos, enquanto era implementada a lei 10.639/03 na escola pesquisada.

Os sujeitos da pesquisa demonstraram conhecer o que solicita a legislação, e isso possibilitou, de forma fundamental para as ações que realizaram na escola, as quais consistem em apresentar o negro como protagonista na formação da sociedade brasileira, como também contribuiu para quebrar silêncios e auxiliar no trabalho em relação a autoestima e aos apelidos na escola.

As situações de negação ou autonegação que se apresentaram através da tentativa de desqualificação ou inferiorização da estética negra e da religião de matriz africana, seja através das chamadas “brincadeiras” ou em conversas cotidianas; na escola pesquisada, a maioria dos professores demonstraram habilidades para transformar em oportunidade didática os momentos de desqualificação das diferenças, positivando-as, fundamentando-as historicamente.

O trabalho com a autoestima do povo negro é de vital importância, haja vista os processos de negação a que foram submetidos e que ainda se perpetuam em nossos dias através, por exemplo, das chamadas “brincadeiras de mau gosto”, que insistem em desqualificar e retirar a beleza do povo negro. Essas “brincadeiras” ainda são muito comuns a escola: “Macaco, nego burro, moleque feio, cabelo de Bombril”, entre outras não menos depreciativas. Essas “brincadeiras” são motivo de queixa de alguns alunos que têm a coragem de denunciar. Entretanto, embora o PPP faça referências à preocupação com a autoestima, com o respeito à diversidade étnica, reconheça a existência de uma maioria negra em seu interior e apresente em sua proposta de formação continuada para a área de humanas, temas relacionados ao como estudar História de forma atrativa, visando dinamizar o ensino de História na prática, nenhuma atividade foi feita até aqui, em âmbito coletivo, para desconstruir situações como essas. (SOUZA, 2016, p. 73)

Nesse processo, destaca-se o quanto essa temática vem sendo discutida no meio acadêmico do próprio município de Parintins, destaque o livro “Ensino de História e cultura

Afro-Brasileira: desafios e perspectivas na Amazônia” com a organização de Silva, Rocha e Santos publicado pela Editora UEA no ano de 2019. O livro é composto de inúmeros estudos sobre a temática negra na Amazônia. Ressalto em especial o artigo “Por Uma “Pedagogia da Descolonização””: a questão do ensino de história e cultura afro-brasileira, a partir das experiências do PIBID em uma escola do Baixo Rio Amazonas”⁷ com a autoria de Ferreira e colaboradores (2019).

No estudo, os autores mostram que “[...] na prática, a inserção da lei na escola não é tão simples[...]” uma vez que os professores que atuam dentro da sala de aula não tiveram contato e não possuem conhecimento sobre a temática em vista a trabalhar com os alunos, e também pela “insuficiência desses conteúdos em sala de aula” (FERREIRA et al, 2019, p. 168).

1.6 Políticas educacionais no Brasil: formadores de professores

Em seu texto, Guimarães e Couto (2008) fazem uma reflexão sobre a formação de professores de História no Brasil para o ensino fundamental e médio, nos cursos de licenciatura. Dialogam com os documentos legais que regem a formação, produzido pelo Estado brasileiro no início do século XXI: Diretrizes Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica; Diretrizes Curriculares para Formação de Professores de História, do ministério da Educação, ressaltam que essas leis são frutos de políticas educacionais advindas dos anos 90, através da LDB lei 9394/96; lei 10.639/03 e por fim as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e História da África.

Para Guimarães e Couto (2008) os anos de 1990 foram muito relevantes para a educação no Brasil: como o avanço e mudanças nas políticas educacionais, muito em função da LDB. Lei esta que foi fruto da Declaração Mundial para Todos⁸ a partir dela, outras leis começaram a ser pautadas com o intuito de assegurar a implementação da reforma educacional nos diferentes níveis da educação como: as Diretrizes Curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental e médio; os Parâmetros Curriculares Nacionais.

⁷ SILVA, Júlio Claudio da; ROCHA, João Marinho da; SANTOS, Joceneide Cunha dos (Org.). **Ensino de história e cultura afro-brasileira: desafios e perspectivas na Amazônia**. Manaus: Editora UEA, 2019

⁸ Reunião ocorrida em Jomtien, na Tailândia contando com o apoio e financiada pelo Banco Mundial, pelo Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo Pnud (Programa das nações unidas para o desenvolvimento) e pela Unesco (organização das nações unidas para a Educação, a Ciência e Cultura. Os países presentes comprometeram com uma educação qualida de para jovens e crianças a fim de combater a grande quantidade desse público fora da escola e do analfabetismo.

A partir daí a diversidade de formas de ensinar e aprender, as características do sistema educacional brasileiro, as experiências construídas ao longo da história passam a se vincular as diretrizes da LDB 9.394/96 e aos demais instrumentos da política educacional. (GUIMARÃES; COUTO 2008, p. 106).

Com isso, não só o Ensino Básico foi passível de mudanças advindas da LDB, como também o ensino superior. Nesse contexto, o curso de História também sofreu mudanças. Sendo aprovado no dia 3 de abril de 2001 as Diretrizes dos Cursos de História. As autoras analisam uma preocupação maior por parte dos documentos em formar o historiador e identificam a ausência, a omissão na formação de professores de história. Isto é, o documento silencia sobre a formação do professor-historiador para enfrentar um mundo multicultural (GUIMARÃES; COUTO, 2008).

Dessa forma, “[...] o que se espera de uma política de formação docente de história é a busca de respostas plurais para uma sociedade que também é plural, desafiando a construção das culturas dos grupos hegemonicamente dominantes, não negligenciando “os outros”. A formação de professores de história tem que dar ênfase no multiculturalismo, isto “[...] implica a permanente reconstrução dos saberes e das práticas docentes. Saberes múltiplos em sintonia com o vivido, o diverso” (GUIMARÃES; COUTO 2008, p. 109).

Para Caimi (2015, p. 111), “[...] o desafio de ensinar História neste contexto plural e complexo que emerge na contemporaneidade também interpela as instituições de formação docente, obrigando-as a redefinir acordos mínimos para formar os futuros professores.” Defende o ensino de história em um tripé: 1) os saberes a ensinar: história, historiografia, epistemologia e outros; 2) os saberes para ensinar: docência, currículo, didática, cultura escolar e outros; 3) os saberes do aprender: aluno, cognição, pensamento histórico e outros.

A partir desses três aspectos que o professor de história deve saber para ministrar suas aulas, os conteúdos escolhidos por ele são fundamentais para nortear seu trabalho docente. Dessa forma, “[...] para ensinar História não basta, por suposto, possuir conhecimentos históricos, ter alguma formação pedagógica ou conhecer algo de psicologia da aprendizagem” (CAIMI, 2015, p. 112).

CAPÍTULO 2 PERCURSO METODOLÓGICO

2. 1 Contextualização da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no município de Parintins que, de acordo com os dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas-IBGE, possui 114. 273⁹ habitantes, está localizada a margem direita do Rio Amazonas e distante cerca de 369km¹⁰ de Manaus. Em sua Rede de Ensino Públicas e Privadas há um total de 220 escolas¹¹. Um dos principais municípios do interior do estado gera um grande fluxo de comércio e turismo, principalmente no último final de semana do mês de junho, é quando acontece o Festival Folclórico de Parintins, milhares de turistas são atraídos para assistir as apresentações em três grandes noites dos Bumbás Garantido e Caprichoso, tal festa gera emprego e renda para a população desta cidade.

Considerada hoje como um grande polo de Ensino Superior em diversas áreas de cursos, recebe investimentos provenientes, principalmente, do Poder Público. Entre elas podemos citar a Universidade do Estado do Amazonas – UEA que se constitui como principal instituição regional na formação de professores licenciados, em funcionamento desde o ano 2000. A unidade Centro de Estudos Superiores de Parintins oferece cursos de Licenciatura no qual está o de Licenciatura em História. Parintins conta, ainda, com a Universidade Federal do Amazonas através da unidade do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia. Em seu *campus* oferta cursos de licenciaturas, bacharelados dentre outros, porém o de Licenciatura em História não está entre eles, houve apenas turmas especiais no início dos anos 2000. Vale destacar ainda que a iniciativa privada é uma marca crescente na cidade, a qual promove uma ampla oferta na área educacional mediante aos diversos cursos que elas oferecem à população.

2. 2 Aspectos metodológicos

A base metodológica fundamental desta proposta de pesquisa se dá através da trajetória de formação de professores de História, tendo como fontes suas narrativas, tanto a escrita quanto a falada. Desta forma, buscaremos situar na formação dos professores de História aspectos que repercutem e refletem sobre suas experiências de contanto com as temáticas do

⁹ Visitado em 17/09/2019.

¹⁰ Disponível em <https://www.qedu.org.br/busca/104-amazonas/3123-parintins>. Visitado em 17/08/2019.

¹¹ Disponível no Google Maps. Visitado em 17/09/08.

negro no Brasil, bem como as relações étnico-raciais no contexto da sala de aula através da metodologia de História oral. É através da produção de suas narrativas por meio das entrevistas, registradas em textos e áudios, que faremos o cruzamento de análise das fontes. Visamos assim usar tal perspectiva metodológica para dar ênfase a narrativa do professor, bem como perceber na sua trajetória de formação inicial e continuadas as experiências de contato com as temáticas referente a Lei 10.639/03 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Cabe aqui ressaltar que a história oral temática tem um tratamento nesta pesquisa associada aos interesses deste projeto, não no aspecto de todos os acontecimentos da vida dos sujeitos, mas, sobretudo, no que diz respeito ao processo de sua formação e as práticas em sala de aula.

2.3 Participantes da pesquisa

Para a pesquisa, foram selecionados professores que tiveram a formação no curso de Licenciatura em História: dois professores com formação anterior a promulgação da lei 10.639/03 e dois com formação posterior a referida lei, assim tivemos um total de quatro professores. O intuito é analisar de qual forma foram trabalhadas e discutidas tais temáticas na formação superior antes e depois de se tornarem obrigatórias. Para isso selecionamos os sujeitos da pesquisa que se encontram em plena atividade docente.

Inseridos nesse processo de formação inicial, durante a Lei e as Diretrizes Curriculares Nacionais, cada professor tem um olhar sobre sua formação e suas vivências com essas temáticas, do mesmo modo suas especificidades contidas na unidade escolar. Nesse sentido, temos como objetivo geral analisar as experiências vividas na formação inicial de docentes da Educação Básica do Município de Parintins em relação às temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e História da África. Esta pesquisa é de uma abordagem que se enquadra na pesquisa qualitativa na qual oferece maior possibilidade de estudo. Bauer e Gaskel (2002, p. 15), destacam três modos, primeiramente a pesquisa qualitativa como um conhecimento interessado em “dar poder” ou “dar voz aos oprimidos”; [...] em segundo consideram que o espectro de dados acessíveis a pesquisa social vai além das palavras pronunciadas nas entrevistas, e por fim, consideram “as batalhas epistemológicas entre pesquisadores qualitativos e quantitativos, entre uma diversidade de grupos de discussão interna e grupos externos, como polêmicas, verborrágicas e improdutivas”.

Consideramos pertinente lembrar de Thompson (1998) quando fala sobre a

“experiência vivida” a respeito disso ele afirma:

Dentro do ser social ocorrem mudanças que dão origem a uma experiência transformada: e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressão sobre a consciência social existente, propõe novas questões e oferece grande parte do material com que lidam os exercícios intelectuais mais elaborados. (THOMPSON, 1998 apud SOUZA, 2016, p. 7)

Para investigar a formação docente o uso de entrevistas será indispensável, pois “a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada pesquisa soft. O protótipo mais conhecido é, provavelmente, a entrevista em profundidade (BAUER, GASKEL, ALLUN, 2002, p. 27).

Optou-se por delimitar a metodologia da História Oral, já que oferece subsídios para investigar as experiências de contato dos colaboradores da pesquisa com a temática pesquisada, e para isso a entrevista será usada como instrumento para coleta de dados.

2. 4 História Oral

A história oral é uma metodologia de pesquisa privilegiada para a investigação da docência, onde se considera a história de vida de professores da educação básica do Município de Parintins-Amazonas, e sua prática no ofício de professor na cotidianidade da sala de aula, tendo como eixo norteador o seu contato e experiências profissionais com temáticas estabelecidas pela lei 10.639/03.

Ademais, “o que é, afinal, história oral?”. Tomamos como ponto de partida o esforço de Marieta de Moraes Ferreira para responder a esta questão, é possível defini-la como uma metodologia de pesquisa (FERREIRA, 2012, p. 169), “com vocação interdisciplinar e aplicável em diversos campos científicos” (ALBERTI, 2011, p. 155). Entre as suas características fundamentais e consensuais para a maior parte da bibliografia sobre o tema estão: a condição de ser o testemunho oral o núcleo de uma investigação; a possibilidade de esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos, não elucidáveis por outra forma; a geração da fonte oral ou audiovisual a partir do diálogo entre entrevistado e entrevistador (FERREIRA, 2012, p. 169, 186). Para Verena Alberti, a história oral permite o acesso a experiências e o testemunho de determinados acontecimentos ou conjunturas. “A História oral permite o registro de testemunhos e o acesso a ‘histórias dentro da história’ e, dessa forma, amplia as possibilidades de interpretação do passado” (ALBERTI, 2011, p. 155).

Meihy e Holanda (2011, p. 33-42) destacam dois gêneros de história oral, a saber: A

história oral de vida, na qual a memória preside o eixo do fluxo das narrativas do colaborador e a história oral temática na qual os temas, os “assuntos específicos”, apresentado pelo entrevistador norteiam o diálogo. Desse modo, a fala dos sujeitos entrevistados fortalece a ideia de que o espaço cotidiano da escola é um lugar de experiências múltiplas, de interação, de aprendizagem e também de erros, lugar onde o conhecimento das diversas culturas têm que ser ponto de discussão crítica, havendo tentativas e contradições, particularmente no que tange a questão racial. A escola pode ser entendida com o lugar da diversidade (CANDAU, 2010; ALBERTI, 2013). E, nesse sentido, a prática de um ensino na perspectiva afro-brasileira tem exigido muitos esforços. É um exercício de paciência e perseverança permanente para que a lei 10. 639/03 ratificado pela lei 11. 645/08, possa ser aplicada, de fato, no ensino de história.

2. 4.1 Entrevista em história oral

Para a realização das entrevistas aos colaboradores, a entrevistas de história oral temática foi a mais significativa para esta pesquisa, uma vez que “são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido” (ALBERTI, 2013, p. 48). Em geral, a escolha da entrevista de história oral temática é adequada para o caso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como por exemplo, um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicas. Nesses casos o tema pode ser de alguma forma “extraído” da “trajetória de vida mais ampla e tornar-se centro e objeto das entrevistas. Escolhem-se pessoas que dele participaram ou que dele tiveram conhecimento para entrevistá-las a respeito” (ALBERTI, 2013, p. 48).

As entrevistas foram gravadas na biblioteca, sala de aula da escola e na casa de um dos colaboradores. A condução se deu por meio de “entrevista semiestruturada que são série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”, esse tipo de entrevista nos possibilita acrescentar perguntas para fazer o entrevistado a aprofundar-se na resposta: “Por quê? Como? Você pode dar-me um exemplo? E outras tantas subperguntas que trarão frequentemente uma porção de informações significativas” (LAVILLE & DIONE, 1999, p. 188).

A flexibilidade da entrevista “possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores...” (LAVILLE & DIONE, 1999, p. 188). Segundo Alberti (2004, p. 14) uma entrevista de história oral trata da “experiência de um

sujeito” e, “ouvindo-o falar, temos a sensação da história contada em um contínuo, temos a sensação de que as discontinuidades são abolidas e recheadas de ingredientes pessoais: emoções, reações, observações etc”.

Nesse sentido, “a entrevista nos revela pedaços do passado, encadeados em um sentido no momento em que são contados e perguntados a respeito, sendo assim, afirma que através desses pedaços temos a sensação de que o passado está presente” (ALBERTI, 2004, p. 15). Ou seja, é no momento da entrevista que o sujeito irá se reportar ao passado e que esse passado só “retorna” através de trabalhos de síntese da memória: só é possível recuperar o vivido pelo viés concebido” (ALBERTI, 2004, p. 17).

Deste modo concordamos com Alberti (2004) ao afirmar que a história oral não é solução para tudo; porém é preciso deixar claro onde ela pode ser útil e delimitar sobre o que vale apenas perguntar. Segundo a autora, “na entrevista de história oral há no mínimo dois autores – o entrevistado e o entrevistador”. Mesmo que o entrevistador fale pouco, para permitir ao entrevistado narrar suas experiências vividas, “a entrevista que ele conduz é a parte de seu próprio relato. Na verdade, vai fazer parte do conjunto de fonte Histórica, de cunho científico, acadêmico, político etc.” (ALBERTI, 2011, p. 169).

A realização das entrevistas ocorreu de forma individual, em uma única sessão com cada colaborador. Dessa maneira, seguindo os passos que Verena Alberti (2013), em seu livro “Manual de História Oral”, nos direcionou para fazer uma boa entrevista, desde os preparativos antes da entrevista como, por exemplo, o contato com os sujeitos, preparação do roteiro geral e individual de entrevista, as ferramentas necessárias, o modo de condução para que a entrevista prossiga num ritmo produtivo e leve para os professores/as. Todas as entrevistas com os professores/as foram realizadas dentro da própria unidade escolar que é o palco da pesquisa. Algumas raras vezes tiramos dúvidas através do *WhatsApp*. Gravamos a maioria das entrevistas na biblioteca por ser um local de silêncio. Mas, ainda assim, em alguns momentos, o barulho externo interferia nos levando a fazer repetição de perguntas ou respostas. Foi feita, também, entrevista em sala de aula, após o último horário, por ser aquele um momento em que podíamos conversar com mais tranquilidade.

Antes de realizar as entrevistas conversamos com cada professor/a, um total de quatro, apresentando o objetivo da pesquisa, situando-os como sujeitos indispensáveis no processo de elaboração do estudo. Todos foram bastante solícitos.

2.5 Roteiro Geral e individual da entrevista

Como dito anteriormente, para a realização das entrevistas, seguimos os passos metodológicos de Verena Alberti (2013), em sua obra “Manual de História Oral”, onde a autora descreve, com riquezas de detalhes, como elaborar o roteiro de entrevistas. Evidencia que esse roteiro servirá de suporte no ato da entrevista, onde o foco da narrativa não será perdido. Diante disso, “[...] promove a síntese das questões levantadas durante a pesquisa [...] e constitui instrumento fundamental para orientar as atividades subsequentes, especialmente a elaboração dos roteiros individuais” (ALBERTI, 2013, p. 161).

Por meio das ideias de Alberti (2013), podemos dizer que os roteiros de entrevistas individuais e coletivos em história oral são indispensáveis, uma vez que nos deu o suporte para que as entrevistas fossem realizadas da melhor maneira possível, isso resulta numa narrativa dos colaboradores que permeiam os campos da memória nos diversos temas que esta pesquisa tem interesse em analisar. Assim, estes dados nos proporcionaram “[...] uma visão mais abrangente e ao mesmo tempo mais aprofundada daquilo que já se sabe do objeto de estudo e daquilo que se quer saber através das entrevistas” (ALBERTI, 2013, p. 161).

O roteiro geral das entrevistas possibilitou a ter um norte sobre as entrevistas posteriores com os demais colaboradores. Começamos a entrevista com o professor com mais tempo de docência. Nesse sentido, sua narrativa serviu para mapear as entrevistas seguintes. Sendo assim, permitiu identificar “[...] divergências, recorrências ou ainda concordâncias entre diferentes versões obtidas ao longo da pesquisa, aprofundando-se a possibilidade de análise do acervo” (ALBERTI, 2013, p. 162).

Com base nos objetivos proposto neste estudo, traçaremos um plano para a realização das entrevistas, mas, acima de tudo, buscamos respeitar o momento de fala dos entrevistados para que a entrevista pudesse seguir no seu ritmo adequado. O roteiro geral serviu para traçar os temas levantados pela revisão bibliográfica, para então fazermos os roteiros individuais (LIMA, 2019). Como sugere o nome, “trata-se de um roteiro amplo e abrangente que contém todos os tópicos a serem considerados na realização de cada entrevista, garantido a relativa unidade do acervo produzido”. Para tanto, “a unidade dada pelo roteiro geral de entrevista permite que se identifiquem divergências, recorrências ou ainda concordâncias entre as diferentes versões obtidas ao longo da pesquisa, aprofunda-se as possibilidades de análise de acervo” (ALBERTI, 2013, p. 161).

2. 6 Caderno de campo e ficha de entrevista

O caderno de campo nos auxiliou no momento das entrevistas, pois cada gesto,

expressões etc. que não puderam ser captados pelo gravador, o caderno serviu como suporte para anotações assim como na preparação das entrevistas, “nele será registrado todo o tipo de observações a respeito dos entrevistados e da reação que com ele se estabeleceu, desde antes do primeiro contato” (ALBERTI, 2013, p. 187). Desta forma, o caderno serve para anotar como os entrevistados reagem às perguntas, enfim, a cada detalhe para que não passe despercebido nos momentos que antecedem, acontecem e posterior ao ato das entrevistas.

Segundo Alberti (2013), o caderno serve para posterior reflexão sobre o documento no conjunto da pesquisa, como os detalhes mínimos dos gestos e expressões de sentimentos, para então sejam constituindo instrumento de crítica e avaliação de seu alcance e de suas limitações, dada a própria especificidade de entrevista de história oral, sempre vinculada às condições e situações de sua produção. Para além disso, o caderno deverá servir como forma de sintetizar o momento das entrevistas para que a entrevista como fonte seja feita, em forma de prefácio, para que outros pesquisadores possam se situar.

As fichas de entrevista e o caderno de campo serviram como suporte no processo de preparação das entrevistas aos professores sujeitos da pesquisa, com o preenchimento em momentos antecedentes a cada uma delas (LIMA, 2018). Nas fichas de entrevista deve conter informações pessoais dos participantes “[...] como nome, endereço e telefone do entrevistado” (ALBERTI, 2013, p. 187), bem como outras informações pertinentes, como por exemplo sua formação e tempo de serviço.

2. 7 Análise das entrevistas

Na história oral temática o uso da entrevista é fundamental, embora a entrevista em si não se configure história oral (PORTELLI, 1997). Diante disso, na análise da entrevista, “o recurso transcriativo é indicado por ter como fundamento a necessidade de transmissão de uma moral de vida” (MEIHY, 2008, p. 150). E para ganhar rigor científico, acrescenta ainda que “o texto produzido por entrevistas de história oral é passível de tratamento literário”.

Para Portelli (1997, p. 31), história oral é a arte de saber ouvir. Uma das suas relevantes contribuições reside nos conteúdos inusitados das entrevistas, elas podem revelar “eventos desconhecidos ou aspectos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas”. Sob o mesmo ponto de vista, Portelli, Delgado (2003, p. 23) argumenta: “narrativa, sujeitos, memórias, histórias e identidades. São a humanidade em movimento. São olhares que permeiam tempos heterogêneos. São a História em construção. São memórias que falam”. Ademais, o intuito é cruzar as falas dos

colaboradores da pesquisa com autores pertinentes ao mesmo tema, uma vez que suas experiências de formação tanto inicial quanto continuada referente às temáticas do negro no Brasil, a participação da população negra na formação da identidade brasileira no que tange aos costumes, crenças e na economia, conforme balizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-cultural e a História e Cultura Afro-Brasileira.

Na análise das entrevistas, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin, (2004). A escolha desse tipo de análise nos permite criar categorias. As falas dos professores, foram analisadas nas categorias que nos possibilitaram tecer as considerações necessárias em consonância com suas narrativas, com base nos autores que escolhemos para fundamentar este trabalho. Vale ressaltar que, para Bardin (2004) a análise do conteúdo pode ser entendida como:

Um conjunto de técnica de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2004, p. 41)

Entretanto não pretendemos seguir de forma sistemática o pensamento de Bardin (2006), ou seja, as falas serão analisadas em suas devidas categorias, as quais consideramos importante, apontadas em outros estudos e no referencial teórico para retificar a análise do conteúdo da fala dos/as professores/as. As categorias analisadas foram: a) o processo formativo dos professores, b) o contato com a lei 10. 639/03, c) Estratégias adotadas no ensino de história e cultura afro-brasileira na escola. Conforme Bardin (2006, p. 117): “As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”.

No intuito de interpretar os resultados das análises das entrevistas, foram analisados os relatos produzidos pelos próprios sujeitos. Por meio do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2004) em seus aspectos qualitativos, tendo como corpus documental as entrevistas transcritas.

CAPÍTULO 3 VIVÊNCIAS SOBRE O RACISMO

Vivemos em um país multicultural, isto é, repleto de representações culturais originárias das mais diversas matrizes. Por mais que no Brasil não haja a necessidade de explicar que somos uma sociedade diversificada, há muitos casos de racismo que inclusive geram mortes (CAUDAU, 2010; ALBERTI, 2013). A preocupação, neste capítulo, não é oferecer aos professores e educadores fórmulas e receitas anti-racistas prontas, pois elas não existem (MUNANGA, 2005). Mas sim, de instigar uma reflexão para que estes profissionais possam trabalhar questões de enfrentamento ao racismo. Até porque o racismo trata-se de um “fenômeno social complexo” (ALMEIDA, 2019, p. 37).

Silvio Almeida (2019) sempre observou que era uma das poucas pessoas negras no ramo da advocacia e também como professor. Por outro lado, percebeu que as pessoas que trabalhavam na segurança e limpeza eram, em sua maioria, pessoas negras certamente mal remuneradas, exercendo um papel que as pessoas desvalorizam.

Abdias Nascimento ficou desapontado ao ir em um espetáculo no qual o protagonista era de um personagem negro, mas como o ator era branco tiveram que pintar-lo de preto. Abdias então pensou que teria que criar um teatro para negros e que o próprio negro tinha que ser o protagonista (SILVA, 2017). No teatro, quando nos propomos a encenar uma peça teatral com negros sendo atores protagonistas ou coadjuvante temos que evitar de pintar alunos brancos para fazerem esse papel.

Podemos destacar o papel fundamental dos professores no enfrentamento do racismo em suas práticas pedagógicas. É dever do professor desconstruir a visão errônea do negro como sujeito passivo da história, buscando a transformação dessa imagem que, em muitas das vezes, é exposta nos livros didáticos distribuídos nas escolas: uma educação antirracista se faz necessário.

3.1 O Racismo na Literatura

Nesta sessão iremos abordar aspectos de dois contos: “A negrinha” de Monteiro Lobato e “Pai contra mãe” de Machado de Assis. Essas são duas obras que geram bastante discussão, pois apresentam uma linguagem sarcástica e preconceituosa sobre os negros. São obras que mostram como o patriarcado está presente no mundo pós-abolição.

“A negrinha” de Monteiro Lobato é um conto que narra a história de uma menina órfã que ficou sob a responsabilidade de dona Inácia, uma senhora rica que já fora dona de escravos.

Por não ter afetividade nenhuma pela criança, dona Inácia tratava a menina como se fosse um animal, e com muito maus-tratos. A criança só vivia acanhada que dava para perceber o sofrimento em seu olhar de tanta tristeza. Sempre que ela descumpria uma ordem, era severamente castigada, não só de castigos físicos, mas de castigos psicológicos.

Por ser uma órfã de mãe escrava, a menina vivia chorando angustiada pelos cantos da cozinha, mas dona Inácia não suportava ouvir choro de criança. E com isso gritava “– Cale a boca, peste do diabo!! No entanto, aquele choro nunca vinha sem razão. Fome quase sempre, ou frio, desses que entangem pés e mãos e fazem-nos doer...” (LOBATO, 2001, p.1) aos quatro anos, mal sabia andar pois a senhora não lhe deixava sair dos pés da cadeira onde se sentava. A menina então ficava ali horas e horas sentada de braços cruzados sem falar nenhuma palavra, sempre que começava a fazer algum tipo de fala, era logo calada pela senhora.

Tanto era os castigos que o corpo da menina era marcado pela violência que sofrera de dona Inácia. “O corpo de Negrinha era tatuado de sinais roxos, cicatrizes, vergões. Batiam nela os da casa, todos os dias, houvesse ou não motivo. A sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço” (LOBATO, 2001, p.1). Conforme Lobato, a senhora era mestra na arte de judiar e maltratar. Fazer esse tipo de coisa para a criança era motivo de satisfação para ela, “— Ai! Como alivia a gente uma boa roda de cocres bem fincados!...”

Não bastava esses castigos, o mais cruel foi do ovo quente. Que na ocasião a menina chamou um palavrão para a criada que era novata, quando ela lhe roubou um pedaço de carne do seu prato. A moça foi contar para D. Inácia o ocorrido. Num instante a senhora saiu furiosa em busca da menina para castigá-la. Mandou que colocasse o ovo numa chaleira para ferver. A menina estava com tanto medo que estava toda trêmula. Então D. Inácia bateu forte na cabeça da menina e ordenou para que abrisse a boca e fechasse os olhos. A senhora pôs o ovo quente na boca da menina que, segundo Monteiro Lobato, a menina “urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo” (LOBATO, 2001, p. 2). Então D. Inácia, sem remorso algum, voltou para sua cadeira como se não tivesse feito uma crueldade tão grande com a menina.

Passou-se o tempo, chegaram para passar as férias duas sobrinhas de D. Inácia, as duas gostavam muito de brincar. A menina ao ver os brinquedos das duas moças, encheu os olhos de felicidade, pois achou tão bonito aqueles brinquedos. Dessa forma, podemos ver que o autor traz essa narrativa colocando de um lado, duas meninas brancas, de família rica, “pequenotas, lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas” (LOBATO, 2001, p. 2). E de outro lado uma menina órfã, filha de uma ex-escrava, que sofria todos os dias maus tratos,

castigos físicos e psicológico. Tendo realidades totalmente diferentes.

Quando a menina pega os brinquedos vira motivo de uma experiência que ela jamais tinha tido em sua vida:

Negrinha olhou para os lados, ressabiada, com o coração aos pinotes. Que aventura, santo Deus! Seria possível?? Depois, pegou a boneca. E muito sem jeito, como quem pega o Senhor Menino, sorria para ela e para as meninas, com relances de olhos assustados para a porta. Fora de si, literalmente... Era como se penetrara o céu e os anjos a rodeassem, e um filhinho de anjo lhe viesse adormecer ao colo. Tamanho foi o enlevo que não viu chegar a patroa, já de volta. D. Inácia entreparou, feroz, e esteve uns instantes assim, imóvel, presenciando a cena (LOBATO, 2001, p. 3).

Neste momento, D. Inácia toma um choque ao ver aquela cena, jamais teria visto a menina brincando; pelo que podemos entender, a personagem reflete sobre as crueldades que estava cometendo com aquela pequena criança. “Mas era tal a alegria das sobrinhas ante a surpresa estática de Negrinha, e tão grande a força irradiante da felicidade desta, que o seu duro coração afinal bambeou”. Foi então que o autor destaca: “[...]pela primeira vez na vida soube ser mulher. Apiedou-se.” (p. 3).

Foi então que começou uma mudança na vida da menina, sua patroa já não lhe castigava mais, pelo contrário, deixava a menina brincar no quintal e os palavrões já não ouvira mais. No entanto certo dia, a menina adoeceu, uma febre tão alta que lhe tirou a vida.

Esse texto de Monteiro Lobato ainda causa discussão nos meios acadêmicos. Pois alguns autores veem no texto um preconceito racial empregado. Através de uma ação judicial Nilma Gomes pediu para que esse texto fosse banido das escolas. Este caso foi parar no Supremo Tribunal Federal, que por decisão de Luiz Fux arquivou o pedido. Tal texto é assunto obrigatório nos vestibulares pelo Brasil.

No texto há trechos em que o autor utiliza falas racistas: “*Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta?? Não. Fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados.*” O autor, por meio das falas de D. Inácia, usa termos pejorativos para identificar a menina. “*Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata choca, pinto gorado, mosca morta, sujeira, bisco, trapo, cachorrinha, coisa ruim, lixo*”. São termos pejorativos que são motivos para que os alunos afros se sintam inferiores e são por esses que os alunos usam para dirigir-se aos seus colegas que são negros (GOMES, 2013; SOUZA, 2016).

Outro trecho que identificamos como discriminatório é: “*varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma — na princesinha e na mendiga*” e “*Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha alma.*” Ambos os trechos revelam que a diferença entre as crianças era apenas a cor da pele, no entanto apenas pela cor da pele a vida de “Negrinha”

era mais difícil, e nos questiona pois só pelo fato de nunca haver brincado antes era uma sem alma, ou era pela boneca, objeto que as meninas brancas usavam para brincar, é que faz com que a menina perceba que o mundo não é um lugar de castigos e que nada vida há coisas boas. Revelando à personagem que ela “tinha alma”.

Em “Pai contra mãe” de Machado de Assis o autor narra a história de escravos que fugiam. O personagem principal da história é Cândido Neves um homem de 30 anos, desempregado. Que se apaixonou por Clara, uma moça de 22 anos de idade. Depois de ter saído do trabalho de caixeiro de armarinho, entalhador dentre outros, ficou difícil de arranjar outro emprego. Mas como Cândido era um homem orgulhoso, não aceitou um emprego ou qualquer ofício. Após onze meses de namoro, os dois casaram. E não demorou muito para que Clara engravidasse.

Com a necessidade de comprar mantimentos para a casa e para o filho que estava a caminho, a tia de Clara, Mônica, chamou a atenção de Cândido para que ele pudesse arranjar um trabalho fixo. “Cândido Neves perdera já o ofício de entalhador, como abrira mão de outros muitos, melhores ou piores. Pegar escravos fugidos trouxe-lhe um encanto novo. Não obrigava a estar longas horas sentado. Só exigia força, olho vivo, paciência, coragem e um pedaço de corda”. Capturar escravos fugidos era considerado um ofício bastante rentável para a época, pois os patrões pagavam uma boa quantia em dinheiro.

Há meio século, os escravos fugiam com frequência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada. Grande parte era apenas repreendida; havia alguém de casa que servia de padrinho, e o mesmo dono não era mau; além disso, o sentimento da propriedade moderava a ação, porque dinheiro também dói. A fuga repetia-se, entretanto (p.2).

Para quem perdia um escravo fazia o seguinte “[...]dava algum dinheiro a quem lho levasse. Punha anúncios nas folhas públicas, com os sinais do fugido, o nome, a roupa, o defeito físico, se o tinha, o bairro por onde andava e a quantia de gratificação” (p. 2). E como o ofício era bastante rentável, Cândido logo ganhou concorrência. Foi então que começaram a passar necessidades. Se alimentavam mal e sempre fora do horário habitual. As contas iam se acumulando. Tanto era a necessidade de dinheiro que uma certa vez “capturou um preto livre; desfez-se em desculpas, mas recebeu grande soma de murros que lhe deram os parentes do homem” (p.2).

O aluguel da casa onde moravam estava atrasado três meses. O proprietário enfurecido foi cobrar o atrasado. Até quis levar algum objeto da casa como penhora, mas nada lhe serviu.

Foi então que deu o prazo de cinco dias. Caso não pagasse os alugueis atrasados iriam ser despejados. Angustiado, Cândido se pôs a procurar cartazes que lhe trouxesse um bom lucro para sanar sua dívida, mas não conseguiu dinheiro algum, nem ao menos emprestado de seus patrões ao qual já havia capturado fugitivos. Passou o prazo e os dois foram despejados pelo dono da casa. Sem ter para onde ir, os dois conseguiram um quarto ao qual moraram de favor. Dois dias depois nasceu o filho do casal, mas como não tinha o que oferecer a criança, Tia Mônica propôs ao casal que entregassem a criança para adoção. Segundo ela, esse seria o melhor maneira de a criança não sofrer a miséria em que seus pais estavam naquele momento.

Cândido, ao ver os anúncios que tinha guardado, deparou-se com uma boa gratificação em cem mil réis por uma “mulata”. Então, ali, estava sua única chance de sobreviver, logo em seguida tratou de colher informações sobre o paradeiro daquela mulher. Um farmacêutico contou que havia visto uma mulher com aquelas mesmas características. Porém, no final do dia, Cândido voltou para casa somente com as informações que colhera na rua.

Ao ver o sofrimento do menino, Tia Mônica novamente insistiu para que os dois levassem a criança para a adoção. Cândido não viu outra maneira senão acatar a súplica de Mônica. Quando ia caminhando com a criança rumo a rua onde a seria adotado, Cândido avistou uma mulher e logo achou que seria aquela do anúncio. Para ter a certeza, correu rapidamente até a farmácia para confirmar a informação e assim que confirmou deixou seu filho com o farmacêutico e, mais que depressa, saiu em busca de capturar a mulher.

Quando avistou a mulher Cândido gritou pelo nome “Arminda”! Sem saber do que se tratava a mulher nem deu tanta importância assim. E quando percebeu já era tarde demais. Cândido agarrava em seu pulso pronto para amarrá-la e levá-la ao seu patrão. A mulher então pôs-se a suplicar por misericórdia, pois não queria voltar aquela vida de sofrimento. Por mais que a mulher pedia socorro, ninguém fora prestar ajuda, pois o que Cândido estava fazendo não era ilegal.

Como nada do que ela fazia estava surtindo efeito, então a mulher ofereceu-se para ser a escrava de Cândido pelo resto da vida. Até apelou para o lado emocional. Que caso tivesse algum filho que tivesse misericórdia, pois ela estava com um filho em seu ventre. “Estou grávida, meu senhor! exclamou. Se Vossa Senhoria tem algum filho, peço-lhe por amor dele que me solte; eu serei tua escrava, vou servi-lo pelo tempo que quiser. Me solte, meu senhor moço! [...]” (p. 10).

Chegando a Alfandega, onde o patrão da mulher residia, Cândido entregou a mulher e logo recebeu a gratificação. A mulher jogada ao chão, depois de tanta força feita na luta para tentar escapar, abortou o filho ali mesmo. Cândido, ao ver a cena, mais que depressa saiu em

direção a farmácia para buscar o filho. Chegando lá não o encontrou e enfurecido tratou de pedir explicação ao farmacêutico que logo lhe falou que a criança estava com Clara dentro da farmácia. Cândido então abraçou seu filho e saiu depressa para casa de empréstimo com o filho e os cem mil réis. Tia Mônica falou palavras duras para a escrava por ter perdido a criança. Dando a entender que a culpa daquilo tudo ter acontecido foi sua própria culpa por ter fugido.

Sobre esse texto podemos perceber que o autor traz uma reflexão sobre uma história de fuga, de um lado uma família pobre no qual o pai “o provedor da casa” têm que ir em busca do sustento de sua família. Com o patriarcado deixando sua marca no texto. De outro temos Arminda, uma escrava que fugira e havia engravidado, porém ao ser entregue ao seu senhor, acaba abortando de tanto esforço que fizera para fugir do carrasco. Nesse momento em que a escrava aborta, os patrões/donos não se importam por esse fato tão grave ter acontecido, pois havia acontecido com uma mulher negra e escrava, ou seja, por ser negra e pela condição de escrava a sua saúde foi subjugada, sem direito a comprometimento da parte de ninguém.

Trouxemos esses dois clássicos da literatura “Negrinha” de Monteiro Lobato e “Pai contra Mãe” de Machado de Assis, para que o leitor possa ter a noção do quanto o tema sobre a escravidão e o racismo está presente na literatura brasileira. Dois grandes autores da nossa literatura abordando o tema em suas obras, nos faz refletir de maneira crítica o racismo até porque sabemos que o racismo é também um processo histórico (ALMEIDA, 2019).

O racismo vem afligindo a população negra desde o século XIV, no qual as leis eram feitas de modo a dificultar o acesso ao básico como educação, saúde e moradia. Tanto para quem não tinha dinheiro quanto para os negros e escravos, as autoridades da época dificultavam o acesso à escola, pelo simples fato de não aceitarem que negros tivessem acesso à educação por causa de seu estereótipo, e quando houve a inserção do negro na escola havia também a segregação, onde brancos e negros não podiam dividir os mesmos lugares, sempre subjugando-os por sua cor de pele. Observamos então o racismo em estado puro sendo exercido desde aquela época. “O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (ALMEIDA, 2019, p. 15).

A história da escravidão coloca inúmeros desafios para o professor de história. De um lado, a escravidão deve ser estudada para que se perceba o seu papel vital na criação do racismo, mas, de outro lado, imagens constantes de subjugação dos escravos tem um potencial de simplesmente reforçar o estereótipo superior/inferior mencionado acima [entre brancos e negros] (PHILILIPS, 2002 *apud* ALBERTI, 2013, p. 18).

A situação dos escravizados no que tange a educação foi sempre motivo de

marginalização, conforme podemos observar quando a SEPPIR faz um breve resumo sobre a situação na educação:

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031- A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004, p.7).

Além de terem o dia todo de trabalho compulsório, os escravizados eram limitados, por meio de leis, de frequentarem a escola em busca de uma educação que os alfabetizasse. Até porque o acesso aos bancos escolares, na aquela época, se restringia aos brancos e imigrantes. E que com isso tinham melhores condições para exercerem os empregos que eram disponibilizados. Podemos perceber que ainda possui uma realidade marcada por posturas de preconceito, racismo e discriminação aos afro-descendentes, que, historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas.

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (SEPPIR, 2008, p.7)

A educação exerce um papel fundamental no processo de enfrentamento do racismo nas escolas, e a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, em 2003. Com isso, foi criado um importante mecanismo para discutir a pauta racial dentro da educação brasileira. Tendo como principal objetivo “promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo.” (SEPPIR, 2004, p. 8)

Dessa forma, a partir do momento em que foi criado a SEPPIR, abriu-se um novo horizonte para a educação das relações étnico-raciais. Ressaltar os estudos que buscam positivar a participação dos negros na história do Brasil traz um novo caminho para se pensar uma educação antirracista, principalmente no ensino de História. “O governo federal, por meio da SEPPIR, assume o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o

desenvolvimento pleno da população negra brasileira.” (SEPPPIR, 2004, p. 08). Uma das formas de assistência a esse rompimento é por meio das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

As políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população, para a permanência e sucesso na educação escolar, e a devida valorização do patrimônio que tem representações históricas e culturais para a formação da identidade brasileira. Uma educação democrática busca oferecer requisitos de enfrentamento às discriminações raciais existentes, e as Diretrizes Curriculares servem para garantir a aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes (BRASIL, 2004).

A educação brasileira passou por um processo de solidificação no qual a educação nas escolas evidenciava grandes personagens brancos, ressaltando apenas estudos de cunho eurocêntricos, e deixando de lado o continente africano. Dessa forma as temáticas afrodescentes perderam espaço nos bancos escolares desde muito tempo, conforme vimos no capítulo 1. Portanto uma educação antirracista visa beneficiar os alunos negros, positivando os estudos afros surgidos como forma de conscientizar tanto professores como alunos de que é necessário que sejam estudados aspectos do processo de luta e resistência dos negros.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, 2004, p. 11-12)

Em sua obra “Racismo Estrutural¹²” Silvio Almeida (2019, p. 22) define racismo como sendo:

[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que

¹² Para o leitor ficar sabendo mais sobre o racismo estrutural, indicamos esta obra de Silvio Almeida que além de fazer uma análise sobre o racismo o autor destaca o que caracteriza ser o conceito de discriminação racial e preconceito racial.

se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

Entender o processo como o racismo se configura é uma das boas maneiras pela qual se deve, seu ensino nas escolas, pois trata de um crime que foi se consolidando nas teorias, Ensaaios e políticas. Mas para entendermos esse processo, vamos utilizar como base o texto “História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados” de Antônio Sant’Ana (2005).

Segundo Sant’ana (2005, p. 42) “o racismo não surgiu de uma hora para outra. Ele é fruto de um longo processo de amadurecimento, objetivando usar a mão-de-obra barata através da exploração dos povos colonizados”, e isso tinha como resultado a “exploração que gerava riqueza e poder, sem nenhum custo-extra para o branco colonizador e opressor”.

Na Grécia antiga há indícios de racismo, com povos que se denominavam superiores aos outros. Porque aqueles que não faziam parte de sua sociedade ou praticavam costumes diferente dos seus, eram considerados como bárbaros e assim, inferiores (SANT’ANA, 2005). Um discurso bastante usado para justificar a escravidão foi de Aristóteles no qual diz

Aristóteles dizia que uma parte dos homens nasceu forte e, resistente, destinada expressamente pela natureza para o trabalho duro e forçado. A outra parte – os senhores, nasceu fisicamente débil; contudo, possuidora de dotes artísticos, capacitada, assim, para fazer grandes progressos nas ciências filosóficas e outras (GRIGULEVICH, 1983 *Apud* SANT’ANA, 2005, p. 43).

Através dessa hipótese levantada por Aristóteles, séculos mais tarde os colonizadores apoiaram-se para justificar a escravidão de negros e indígenas. Todavia, foi na Idade Média que a ideia de raça foi consolidada por meio de ideologias e da doutrina da Igreja Católica. Para Sant’Ana, toda a produção difundida para impor a superioridade sobre a outra perdeu sua condição doutrinária e científica, porém as sequelas ainda continuam nos dias atuais. (SANT’ANA, 2005).

“Em 1520, o teólogo Paracelso nega que os ameríndios fossem descendentes de Adão e Eva, dando lugar a um intenso debate sobre a humanidade dos nossos irmãos indígenas.” Para que os colonizadores pudessem usufruir da mão de obra indígena e se apossassem dos bens, usaram essa ideia como princípio, e “a questão chegou a um tal grau de confusão que o Vaticano emitiu em 1537 a Bula Papal *Sublimus Deus*, na qual reconhecia o caráter humano dos ameríndios e pedia que a sua liberdade e seus bens fossem respeitados” (p. 45). Mas essa Bula emitida pelo Papa foi ignorada.

Não se esqueça que estamos compartilhando dados históricos referentes ao século XV, reconhecido como o ponto de partida da discriminação racial, tendo os não

brancos como alvo, sendo o negro e o indígena as duas grandes vítimas preferenciais dos colonizadores europeus racistas que, julgando-se superiores àqueles, os dominaram, destruindo as suas culturas e economia (SANT'ANA, 2005, p. 45).

O caráter dominador da raça branca sobre as demais, baseava-se no preceito de superioridade de sua cultura, pelo fato de se considerarem os únicos civilizados. Então eles (os colonizadores) sentiam-se obrigados a impor sua cultura e suas crenças, pois a cultura dos não brancos, por possuírem diferentes modos de vida, era considerada inferior e tidas como selvagens.

E com isso ocorreu o genocídio nas suas diversas formas: cultural, humano etc. “C. Seignobos, difundiu a ideia de que os negros eram inferiores e precisavam de tutela e a orientação dos povos brancos, *exatamente como as crianças precisavam dos adultos*” (p. 46)

Foi no Século XIX que houve a consolidação das doutrinas racistas:

Em 1835, Arthur de Gobineau produziu um conhecido tratado denominado Ensaio sobre a Desigualdade das Raças Humanas: Raças Branca, Amarela e Negra. O que caracterizava o seu Ensaio era a divisão que fazia da raça branca. Esta, segundo Gobineau, tinha três sub-grupos: os arianos, que são os verdadeiros brancos e criadores da civilização; os albinos de origem mongólica; e os mediterrâneos, de origem africana. Sustentava que se o poder permanecesse nas mãos dos albinos e mediterrâneos, a humanidade voltaria à barbárie. Gobineau desejava provar com o seu Ensaio que a nobreza européia era ariana, descendente dos nórdicos. Ele via diferenças qualitativas entre os brancos, que justificavam o domínio da nobreza ariana sobre os demais brancos, que ele julgava pertencerem a setores inferiores. Portanto, racismo de classe, que justifica a posição de privilégio de uns sobre outros. (SANT'ANA 2005, p. 47)

Pode-se observar que essas doutrinas resistiram ao tempo em relação a sua base científica, e os danos que causaram para consolidar o racismo nos dias atuais foram inúmeros. A discriminação e o preconceito foram se fortalecendo no dia-a-dia, criando fortíssimas raízes no imaginário popular, chegando até a contemporaneidade. E desta forma, “o racismo tornou-se uma ideologia bem elaborada, sendo fruto’ da ciência europeia a serviço da dominação sobre a América, Ásia e África.” As raças que se consideravam superiores utilizavam da dominação militar e ideológica, tanto é que “esta ideologia racista ganha força a partir da escravidão negra, adquirindo estatuto de teoria após a revolução industrial europeia” (SANT'ANA, 2005, p. 49).

Conforme Munanga (2010) os filósofos iluministas tiveram uma influência muito grande.

No século XVIII, os filósofos das luzes, chamados iluministas, contestam a explicação religiosa dos índios e negros e buscam uma explicação científica baseada na razão. Eles rejeitam a visão cíclica baseada no mito bíblico de Adão e Eva e a substituem por uma visão histórica e cumulativa. Essa substituição passa pela recuperação do

conceito de raça que já estava em uso nas ciências naturais, notadamente na zoologia e na botânica, em que este conceito era utilizado para classificar as espécies animal e vegetal em classes ou raças, de acordo com os critérios objetivamente estabelecidos que nada tinham a ver com as cores (p. 183).

Portanto nota-se que “o fenômeno chamado racismo tem uma grande complexidade, além de ser muito dinâmico no tempo e no espaço.” É fruto de um processo que veio se consolidando, mas “se ele é único em sua essência, em sua história, características e manifestações, ele é múltiplo e diversificado, daí a dificuldade para denotá-lo, ora por meio de uma única definição, ora por meio de uma única receita de combate.” (MUNANGA, 2010, p. 171)

É muito comum no meio social as categorias que buscam inferiorizar as pessoas são elas: preconceito, discriminação e racismo. São três pautas que geram discussões, porém para muitas pessoas essas três se configuram em apenas uma, no entanto, são conceitos que se distinguem e têm significados diferentes.

De acordo com Almeida (2019, p. 22) “o preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo **racializado**, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias.” É muito comum, por exemplo, achar que todo negro é violento e passível a ser um assaltante ou criminoso. E que um asiático é muito bom nos cálculos. A **racialização** – o processo de essencializar um grupo étnico - pode ser positiva ou negativa, ou talvez uma mistura dos dois. Geralmente grupos que racializam outros de maneira negativa também racializam a si mesmos de forma positiva.

Para Sant’Ana (2005, p. 62) “o preconceito é uma opinião sobre o outro, um julgamento prévio. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade.” Por conta disso, “ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos.”

Para Munanga (2010, p. 177) “os preconceitos de classe, religião, gênero, sexo, idade, nacionalidade, “raça”, etnia, cultura, língua etc.,” se configuram num processo preestabelecido, que é imposto pelo meio social, a época e educação, sendo entendido como atitudes “às vezes afetivas” introduzida no pensamento das pessoas por meio de ações educativas e que só “existe na cabeça das pessoas ou de grupo de pessoas”.

Já a discriminação racial diz o autor:

A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça (ALMEIDA,

2019, p. 23).

A discriminação racial e étnica afeta negros, indígenas dentre outros. E para Sant'Ana (2005) “quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais” essas relações que estão presentes no interior da escola se dá “entre os estudantes, professores, direção da escola”, e isso é fruto do “forte racismo repassado através dos livros didáticos.” (p. 50)

Segundo Munanga (2010, p. 178) “discriminação propriamente dita é a negação da igualdade de tratamento aos diferentes transformada em ação concreta ou comportamento observável.” Isso que vemos acontecendo muito na nossa sociedade e mesmo na escola, pois um grupo de alunos que deixa de aceitar um negro em seu grupo estão discriminando o outro, isto é, “a discriminação pode ser acompanhada da segregação, isto é, da fronteira espacial para aumentar a desvantagem do grupo discriminado.”

E para elucidar ainda mais sobre essas categorias, diz Munanga (2010, p. 179):

Recapitulando, a discriminação no sentido restrito do termo significa a passagem de uma simples atitude preconceituosa a uma ação observável e às vezes mensurável. A ação é praticada quando a igualdade de tratamento é negada a uma pessoa ou grupos de pessoas em razão de sua origem econômica, sexual, religiosa, étnica, racial, linguística, nacional etc. diferente da origem do discriminador.

A discriminação pode ser vista por meio de um apelido pejorativo em sala de aula. E muitas das vezes o apelido não se torna agressivo para aquele aluno pois o mesmo já está “acostumado”, devido o passar dos anos, os negros vêm sofrendo o mesmo tipo de reprodução de discriminação em outros ambientes, nos grupos sociais, no trabalho sem se dar conta de que está sendo vítima de uma discriminação racial, e normalizando esse comportamento. O “padrão” hegemônico, imposto pela sociedade, influencia negativamente nas vítimas que podem vir a se tornarem adultos com estigmas internalizados.

3. 2 Experiências pedagógicas sobre o racismo

Na educação brasileira há muitos casos de racismo aonde há preconceito entre brancos para com os negros (ALBERTI, 2013). Para exemplificar como foi o contato dos quatro sujeitos da pesquisa, com o racismo na escola trouxemos as falas dos mesmos a fim de identificar o racismo em suas vivências pedagógicas no cotidiano escolar.

Professor Flavio relata que não presenciou casos de racismo dentro de suas salas de aula enquanto professor, todavia quando o colaborador ainda estava estudando o ensino fundamental deparou-se com vivências que relembra com bastante tristeza. A professora tratava os alunos negros com termos pejorativos. Certa vez a turma teria que apresentar uma peça de teatro e um aluno negro queria participar, porém a professora disse:

‘ta bom, meu filho, mas tua [...] mas tu é [...] tua canelinha é muito preta para ser essa figura’ assim, né, mais ou menos isso. Eu lembro que a criança ficou meio assim[...] mas na época era comum, o próprio professor falava, né. Então, depois foi na sala de aula quando eu estudava, tinha muito essa questão [...] era muito pejorativo e as pessoas... uns ficavam retraídos realmente.

O professor chamava de ‘senta aí o negrinho, senta aí o mulato!’ Na minha época era assim, falavam assim mesmo, se falava, né. O professor ficava chateado, quando estavam pulando, e falava: senta aí seu cabeça de [...] cabeça seca! Falava! E ficava por isso. Então, estudei numa época que estava a questão do... terminando já no final do regime militar, mas o que o professor falava, não se questionava, nós não tínhamos esse direito, né, de questionar, nós não tínhamos direito nem de... nós não tínhamos. E então até poderia chegar em casa pra falar para os pais era bem complicado, porque achavam que o professores não faziam isso¹³.

Com esse fato, podemos afirmar que o colaborador, ao passar por essas experiências enquanto aluno, adquiriu uma empatia, pois ao ver o quanto a pessoa que sofreu o racismo se sentiu tão mal ao ponto de retrain-se e depois disso não interagir mais com a turma. “Por tratar-se de algo ligado ao comportamento, a educação e a conscientização sobre os males do racismo, bem como o estímulo a mudanças culturais, serão as principais formas de enfrentamento do problema.” (ALMEIDA, 2019, p. 25).

Flavio, enquanto professor, sempre procurou contornar as situações em que poderia haver racismo, afirma que:

Na sala onde eu trabalhava, eu sempre eu procurava logo não deixava as coisas acontecerem. Quando eu percebia que estava acontecendo, ou querendo acontecer algo, eu tentava intermediava, eu tentava, sabe, sempre evitava ao máximo, sempre eu valorizava todos, né, e sempre eu dava uma parada, sabe? E realmente para não ter esse tipo de problema¹⁴.

O relato do colaborador mostra que quando o professor interviu de maneira incisiva nas situações que envolvem preconceito racial na sala de aula, foi uma boa maneira de lidar com os problemas entre os alunos. Mas será que quando o professor ao se retirar da sala de aula, esse episódio voltou a acontecer de novo? Ou será que após o aluno ser advertido pelo professor

¹³ Entrevista concedida por Flávio Prestes Brandão à Pedro José Seixas e Júlio Claudio da Silva na sala da residência do colaborador no dia 12 de junho de 2017, Parintins-Amazonas.

¹⁴ Idem

mudou sua visão sobre o colega? Bom isso depende de como o professor agiu naquele momento em que advertiu o aluno. Por isso Almeida (2019, p. 32) chama atenção:

[...] Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais [...].

As instituições, portanto, devem ter um olhar mais atento e campanhas de incentivo em seu interior, para que o professor possa adotar práticas de enfrentamento ao racismo. Professor Flavio adotou aquilo que Munanga orienta para fazer nesse tipo de situação que é: “[...] ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana” (2008, p. 15).

Mas para que isso aconteça, é muito importante que a presença da história do Movimento Negro seja um meio para que o professor use em sala de aula, desta forma, o ensino destaca como foi o processo de luta para que a temática negra entrasse nos currículos escolares a fim de propor uma educação antirracista nos bancos escolas, por meio dos materiais pedagógicos que no caso são os livros (SILVA, 2005; DOMINGUES, 2007). “A presença do Movimento Negro, nessa tarefa, recontando a história do negro na África e no Brasil [...], reivindicando educação para os negros por meio de manifestos, teatro, música e ação sistemática junto aos órgãos de ensino, não pode ser esquecida” para que então a educação possa ser positiva sobre todo esse processo histórico (SILVA, 2005, p. 33).

A aproximação das escolas com o Movimento Negro, que já possui uma larga experiência nesse trabalho de reconstrução e reposição do processo histórico-cultural dos afro-descendentes na educação, possibilitou a inserção, nos currículos de muitas escolas brasileiras, da tradição cultural e histórica desse povo. E torna-se mais necessária agora, que o tema transversal Pluralidade Cultural é introduzido nos currículos para professores que, em sua maioria, não receberam uma formação adequada para desenvolvê-lo. (SILVA, 2005, p. 34)

Outro fato que chama atenção no relato de outra colaboradora é os alunos negros sentirem vergonha por serem negros e nisso seu estereótipo causa uma auto rejeição. “Os estereótipos, a representação parcial e minimizada da realidade, conduzem o estereotipado e representado, em grande parte, à auto rejeição, à construção de uma baixa autoestima, à rejeição ao seu assemelhado”. Os alunos negros em vista a superar essa situação acabam “conduzindo-

o à procura dos valores representados como universais, na ilusão de tornar-se aquele outro e de libertar-se da dominação e inferiorização.” (SILVA, 2005, p. 30). Ainda é muito presente nos alunos “os sinais da auto-rejeição são visíveis nos descendentes de africanos, bem como nos descendentes de indígenas aculturados na América Latina” (SILVA, 2005, p. 30).

Esse fato pode-se perceber no relato a seguir de professora Ceres:

O que a gente percebe sempre que as vezes até os próprios alunos, há um preconceito com eles mesmos, né? A gente percebe isso muito, por exemplo, os alunos morenos assim, eles, eles, além da vergonha, eles têm preconceito com eles mesmos, as vezes evitam de serem fazendo, ou serem mencionando alguma coisa, da cultura africana, entendeu? A gente percebe isso, eu percebi várias vezes, em várias atividades, em várias...

Para Alberti (2013, p. 27-28) “o racismo baseia-se na ideia de superioridade de uma raça ou cor em relação a outra” e há preconceito na escola pois uma boa parte de aluno “se sente superior, e muitas vezes a outra se sente inferior. É nessa relação superior-inferior que os preconceitos de raça ou cor são constantemente realimentados”.

Eles ficavam com vergonha de abordar [...] de falar. As vezes quando a gente fazia sorteio entre os grupos, e eles queriam mudar. Eles não queiram ficar com aquela temática, justamente porque o outro grupo ia ficando, ia ficando... ele já era negro, ele já era moreno e já ia desenvolver uma atividade de volta pra... né?... pra descendência dele, então ele já se sentia, ele mesmo se sentia excluído né, ele mesmo se excluía daquela realidade, por mais que a gente voltasse, buscasse e desse toda orientação, suporte, mas sempre a gente percebeu isso, né, entre os alunos¹⁵.

Conforme nos afirma Munanga (2005) para superarmos essa questão diz o autor:

[...] cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (p. 17)

Se por um lado o ensino de história e cultura afro-brasileira se tornou obrigatória em todas as escolas públicas e privadas no Brasil (BRASIL, 2004). Por outro, tem a grande

¹⁵ Entrevista concedida por Ceres Patrícia Brasil Viana à Pedro José Seixas e Júlio Cláudio da Silva na biblioteca da Escola Tomazinho Meireles no dia 13 de junho de 2017, Parintins-Amazonas.

dificuldade de formar professores no viés que Munanga (2005) defende sobre a “transformação de nossas cabeças de professores”, isto é, mudarmos nosso pensamento que de certa forma também fomos condicionados a uma história no qual inferiorizava o continente africano, para que a partir disso possamos formar cidadãos críticos.

O relato de professora Adriana, nos traz um elemento novo no que diz respeito ao racismo na sala de aula que é o *bullying*.

Bom, o que acontece muito é a questão do *bullying*, eu já tive alunos negros, assim como alunos indígenas. Eu lembro de um aluno que nós tivemos aqui na escola, ele era negro, né, e assim, quando a gente toca no tema, ele não se sentia menosprezado, ele não se sentia envergonhado, né? Ele até participava, só que uma vez ou outra, tinha algum colega que falava, “olha o fulano, olha o fulano aparecendo ali no slide, olha o fulano de tal”. São essas situações aí, e geralmente eu procuro chamar atenção para que não se repita.¹⁶

Temos uma diferenciação, pois na experiência de professora Ceres, teve caso de alunos que se sentiam envergonhados, já no relato de professora Adriana, o aluno não se sentia. Em ambientes diferentes e escolas diferentes os casos não são os mesmos, fica então a dúvida: como era a maneira pedagógica de trabalhar das duas colaboradoras em relação às temáticas afro? Será que faltava mais ênfase por parte da primeira colaboradora em vista a fazer com que seus alunos não sentissem vergonha nas aulas que envolvia a temática? São questões que ficam como reflexão.

O fato de parte expressiva da sociedade considerar ofensas raciais como “piadas”, como parte de um suposto espírito irreverente que grassa na cultura popular em virtude da democracia racial, é o tipo de argumento necessário para que o judiciário e o sistema de justiça em geral resista em reconhecer casos de racismo, e que se considerem racialmente neutros (ALMEIDA, 2019, p. 48).

Professor Alcifran narra que “questões, por exemplo, de ter problemas na sala com preconceito, eu particularmente nunca vi, nunca detectei, nunca tive esse problema. Assim eu não estou dizendo que não exista, eu estou dizendo que eu nunca testemunhei¹⁷.”

Na escola em que o colaborador trabalha, portanto, não houve nenhum caso em que tenha presenciado, ou então será que falta preparo para que o professor possa identificar o racismo na escola? Para isso, Munanga (2005, p. 15) nos alerta:

¹⁶ Entrevista concedida por Adriana de Sousa Pires à Pedro José Seixas e Júlio Claudio da Silva na sala da direção da Escola Senador Álvaro Maia no dia 13 de junho de 2017, Parintins-Amazonas.

¹⁷ Entrevista concedida por Alcifran Martins à Pedro José Seixas e Júlio Cláudio da Silva na biblioteca da Escola Senador João Bosco no dia 09 de junho de 2017, Parintins-Amazonas.

Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional.

O autor, por sua vez faz uma dura crítica em relação aos professores que não atentam para o assunto da diversidade.

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco. (MUNANGA, 2005, p. 16)

Munanga defende que seja resgatado a memória histórica do continente africano para que o ensino de história deixe de ser eurocêntrico, no qual a história dos negros é contada a partir da perspectiva “do outro”. E isso não beneficia apenas o aluno negro, e sim todos.

[...] Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos diariamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16)

Então, com base nos relatos dos professores é possível afirmar que o racismo acontece em espaços diversificados, em cada ambiente escolar existem casos, e que em outros não há testemunho de professores que possa afirmar que haja racismo. Dessa forma, porém, quanto mais os professores abordarem a temática afro em sala de aula, temos a esperança que possamos minimizar os casos de racismo. Além de buscar tornar o acesso ao ambiente acadêmico mais equânime, a presença de negros e indígenas é fundamental para promover a valorização da diversidade cultural e construir conhecimentos que promovam uma educação antirracista nas escolas do Brasil.

CAPÍTULO 4 OS PROFESSORES

Aqui será destacado trechos das entrevistas que remetem sobre como estava sendo discutida, dentro da formação superior dos docentes, as temáticas afro bem como os desafios enfrentados pelos professores dentro do ambiente escolar nas seguintes categorias de análises: a) os processos formativos dos professores sujeitos da pesquisa, b) o contato com a lei 10.639/03, c) Estratégias adotadas no ensino de história e cultura afro-brasileira na escola e perspectivas para o ensino.

Os professores convocados a darem voz a essa pesquisa, através das entrevistas como eixo norteador da metodologia da História Oral, foram professores que tiveram formação anterior e posterior à lei 10.639/03. Esses/as professores/as são homens e mulheres que atuam no ensino de História no município de Parintins. Portanto, visando investigar a formação inicial podemos, por intermédio de suas memórias, instigar suas experiências de contato na formação inicial com as temáticas da história da África e o Ensino da Cultura Afro-brasileira.

4.1 Os/as professores/as e a palavra: formação superior

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2014, p. 229-230)

O primeiro professor a conceder a entrevista foi o professor Flávio, que contava 54 anos na época da entrevista. Estava passando pelo momento de aposentadoria. Porém, sua entrevista foi de muita importância para elucidar os vários pontos sobre nosso objeto de pesquisa. Formado no magistério, que lhe garantiu lecionar para as séries iniciais, o professor teve que fazer outro curso adicional que lhe garantiu trabalhar com História e Geografia no que hoje conhecemos como o Ensino Fundamental.

O interesse por cursar história veio por meio de uma legislação do governo federal, no qual os professores tinham que ter um curso superior, aonde precisavam se qualificar para lecionar no Ensino Médio. Foi então que no ano de 2000, o colaborador resolveu seguir seus estudos até que se formou em 2004 no curso de Licenciatura em História na Universidade

Federal do Amazonas¹⁸.

De acordo com Flávio, sua turma foi a pioneira no curso de Licenciatura em História na UFAM. Este curso foi oferecido nas férias dos professores, de modo presencial. Por ser um curso de curta duração, “era, realmente, muito puxado, porque a matéria que você trabalha em semestre, a gente tinha que trabalhar em dez a quinze dias, e era muito exaustivo¹⁹”.

Outro fato que fez o colaborador escolher cursar História veio do tempo que era estudante do antigo ginásio, sempre foi fascinado pelas datas comemorativas como a semana da pátria, a independência do Brasil, bem como o interesse em descobrir como foi o processo de descobrimento do nosso país.

Professora Ceres, segunda colaboradora da pesquisa, na época da entrevista²⁰ contava 40 anos, destes, 12 dedicados à docência. A professora Ceres graduou-se em História pela Universidade Estado do Amazonas entre os anos de 2001 a 2005. Ingressou no Ensino Superior no curso de Estudos Sociais, no entanto, após cursar dois períodos a turma teve que ser dividida, a metade para cursar Geografia e outra História, por mais afinidade com o curso de licenciatura em História resolveu trilhar esse caminho.

Para além disso, a turma de professora Ceres Brasil foi a pioneira no curso de licenciatura em História do campus Parintins. Por a turma ter sido formada de imediato, não havia professores disponíveis para lecionar, entretanto esses vinham de Manaus periodicamente e as aulas das disciplinas era bastante condensada, assim que uma terminava, começava a outra e o estudo era bem exaustivo.

Professora Adriana, na data da entrevista contava 28 anos, com 7 anos de docência. Formada em História entre 2006 e 2010 pela Universidade do Estado do Amazonas. Sua decisão por cursar história “foi por acaso”²¹, pois a mesma tinha uma certa afinidade com a Física, mas devido a grande dificuldade que enfrentaria no curso resolveu prestar o vestibular para História que em seguida apaixonou-se na medida que os estudos avançavam dentro do curso; outro motivo para cursar História foi pelo fato de gostar muito de leitura e sempre foi fascinada pelos grandes clássicos da literatura.

[..]Je foi na graduação que realmente eu me apaixonei pela História, né? Eu digo paixão porque, até hoje, eu digo que gosto de dar aula de História, posso até não ser uma das

¹⁸ Entrevista concedida por Flávio Prestes Brandão à Pedro José Seixas e Júlio Claudio da Silva na sala da residência do colaborador no dia 12 de junho de 2017, Parintins-Amazonas.

¹⁹ Idem

²⁰ Entrevista concedida por Ceres Patrícia Brasil Viana à Pedro José Seixas e Júlio Claudio da Silva na biblioteca da Escola Tomaszinho Meireles no dia 13 de junho de 2017, Parintins-Amazonas.

²¹ Entrevista concedida por Adriana de Sousa Pires à Pedro José Seixas e Júlio Claudio da Silva na sala da direção da Escola Senador Álvaro Maia no dia 13 de junho de 2017, Parintins-Amazonas.

melhores profissionais da área, claro! Eu estou começando. Mas assim, eu gosto muito do que eu faço, eu gosto de estudar, eu gosto de ensinar. E a História na universidade, ela se abriu pra mim, eu comecei a aprender muito mais que antes²².

No curso superior, a colaboradora surpreendeu-se positivamente com sua escolha, tendo em vista que, na graduação, o ensino era muito mais abrangente do que o ensino médio “monótono”. No ensino superior, segundo a colaboradora, o estudo é mais abrangente e os professores tiveram uma colaboração muito significativa para a vida acadêmica de professora Adriana.

O último colaborador da pesquisa foi o professor Alcifran, na época em que concedeu a entrevista²³, contava 47 anos, destes, 21 eram dedicados à docência. Graduado em Geografia pela UFAM entre 1993 a 1996. Prestou o concurso da SEDUC e, desde então, passou a lecionar História, segundo ele, nunca se viu como professor de geografia.

O interesse por cursar história se deu por alguns fatores: um deles foi porque sempre gostou de ler, e essa paixão pela leitura foi graças aos gibis que o pai lhe dava de presente. Porém os gibis despertaram o gosto pelas historinhas que continham neles, o colaborador nos revela que adorava passar a maioria de seu tempo na biblioteca pública que havia perto de sua casa. Outro ponto que chamava sua atenção era o tempo, mas não o tempo cronológico, mas sim, o tempo das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, esses, por sua vez, na visão do colaborador são captados pelas fotografias e ficam guardados para sempre.

4.2 O contato com a lei 10. 639/03

Nesta sessão, iremos descobrir como se deu o contato dos colabores da pesquisa com as temáticas da lei 10.639/03 no processo de formação inicial: como era discutida e trabalhada a temática dentro das disciplinas dos cursos. Para além disso, investigar se esse estudo se deu de forma crítica e didática. Tendo em vista que as temáticas são uma das principais no processo de cidadania dos alunos.

Na formação do professor Flávio, em 2001, revela que o contato com a temática se deu de forma bem superficial, “não teve uma matéria, totalmente, específica sobre isso”²⁴. Persistimos para que ele, através da consulta a sua memória, no tempo da graduação, se a

²²Idem.

²³ Entrevista concedida por Alcifran Martins à Pedro José Seixas e Júlio Cláudio da Silva na biblioteca da Escola Senador João Bosco no dia 09 de junho de 2017, Parintins-Amazonas.

²⁴ Entrevista concedida por Flávio Prestes Brandão à Pedro José Seixas e Júlio Claudio da Silva na sala da residência do colaborador no dia 12 de junho de 2017, Parintins-Amazonas.

temática fora tratada em alguma disciplina. De acordo com seu relato, afirma: “estudamos! se não me falhe a memória agora, porque só vendo as coisas... mas parece que em Antropologia, uma coisa nós vimos sobre essa questão do negro”²⁵. Nesse momento, destacamos a metodologia de história oral, pois foi consultando sua memória que o colaborador lembrou desse acontecimento, isto é, “o sentido subjetivo das experiências socialmente constituídas, a memória, bem como os discursos dela derivados, situa-se como uma porta de entrada para a compreensão de como se estruturam as bases do conhecimento histórico do professor” (MIRANDA, 2008, p. 270).

Em relação ao contato com a lei 10.639, na formação inicial, o colaborador nos diz que não teve conhecimento enquanto licenciando, que apenas no ano de 2007 teve esse conhecimento, quando começou a trabalhar no ensino médio. Revela, ainda, que houve uma formação proposta pela SEDUC: “veio professores de Manaus, eu lembro que veio alguém de Manaus para passar nas escolas, então... no início do ano... dava alguma coisa sobre essa questão para a gente”²⁶. Indagado sobre como ele trabalhava essas temáticas com seus alunos, revela que o ano de 2007 foi um divisor de águas na sua metodologia em discutir/trabalhar o assunto em sala de aula e foi após o curso de atualização oferecido pela SEDUC que o professor passou a trabalhar. “Eu não tinha, não tínhamos essa... não era inserido no tema, como não tinha lei... hoje... eu fui trabalhar depois já, mais tarde”²⁷.

Na formação da colaboradora Ceres, narra que o contato com a temática do negro no Brasil se deu apenas no sexto período elencado nas disciplinas de História Regional, Contemporânea, assim como também na história do Brasil Colônia. De acordo com seu relato apresentaram “a figura do negro no teatro; o personagem; ele como ser social; qual era o papel dele; como ele visto dentro da sociedade brasileira naquele momento”²⁸.

No que desrespeito a história da África a colaboradora narra que o assunto foi bastante debatido na sala de aula dentro da disciplina História Contemporânea 1 e 2,

[...]fizemos uma apresentação abordando os costumes, a cultura, a contribuição da cultura afro-brasileira, no caso nós desenvolvemos... nós conseguimos levar uma apresentação de capoeira, né? Nós conseguimos levar os representantes do candomblé também. Nós conseguimos, nós fizemos essa atividade, mas essa atividade foi na UEA, lá para os acadêmicos envolvendo só os acadêmicos de História. [...] Foi na primeira Semana de História, nós fizemos, nós apresentamos: danças de capoeira, a dança do candomblé, a cultura, a contribuição da cultura africana para o Brasil, né? O

²⁵ Idem.

²⁶ Idem

²⁷ Idem.

²⁸ Entrevista concedida por Ceres Patrícia Brasil Viana à Pedro José Seixas e Júlio Cláudio da Silva na biblioteca da Escola Tomazinho Meireles no dia 13 de junho de 2017, Parintins-Amazonas.

que ficou e o que ainda permanece, nós trabalhamos na primeira Semana de História²⁹.

Indagada sobre o conhecimento da lei 10.639/03, a colaboradora nos conta que chegou a ser divulgada, no entanto, assuntos específicos não tiveram na formação os devidos direcionamentos de como trabalhar em sala de aula. Com isso, no ano de 2010 foi que a professora se deparou com a temática no currículo programático da escola.

Eu trabalhei em apresentações, cartazes, painel, isso com meus alunos na época, porque eu trabalhei com ensino fundamental. Eu não estava trabalhando com ensino médio. Quando eu trabalhei no ensino médio, a partir de 2010, na minha área, então trabalhei mais pesquisas, né? Levantamento de dados, a influência da cultura afro-brasileira, né? A presença dessa cultura lá no ambiente³⁰.

Tendo que lidar com a temática por obrigatoriedade dos currículos, os professores se deparam com um tema que causa tensões mediante a grande lacuna que tiveram na formação inicial e a falta de cursos de atualização, tendo em vista atender as demandas da lei. Nesse sentido, o professor procura de toda maneira pesquisar os assuntos como pode e com os recursos limitado que eles têm. Nessas circunstâncias, o professor passa a se situar em um cenário no qual se torna necessário um movimento contínuo de atualização e domínio de elementos que, por haver uma lacuna referente às metodologias a serem aprendidas para lidar com as temáticas da lei e das diretrizes, em grande parte dos casos, não pautaram os processos de formação profissional e, nesse sentido, conseqüentemente, passam a situar os professores em um território estrangeiro (MIRANDA, 2008).

Na formação inicial de professora Adriana, o contato com a História da África não teve uma disciplina específica. A temática foi inserida em paralelo a outros conteúdos nas disciplinas, “por exemplo: História Medieval; a História Moderna; a História Contemporânea, aí nós fomos conhecendo um pouco da África [...] não era algo específico”³¹.

A colaboradora revela que dentro dos conteúdos da disciplina de História do Brasil, faltou uma atenção maior pela inserção da História da África, “eu já não lembro tanto de História do Brasil que nós tivemos uma certa deficiência na formação, mas de Amazônia, nós falávamos bastante, nós lemos livros, sobre isso”³² afirma a colaboradora. Por um lado, na formação da professora, questões voltadas para o estudo dos africanos e história da África não tiveram uma abordagem crítica e mais detalhada acerca do continente africano. Por outro, o

²⁹ Idem.

³⁰ Idem.

³¹ Entrevista concedida por Adriana de Sousa Pires à Pedro José Seixas e Júlio Claudio da Silva na sala da direção da Escola Senador Álvaro Maia no dia 13 de junho de 2017, Parintins-Amazonas.

³² Idem.

estudo voltado para o indígena teve maior atenção.

Bom! A gente discutia muito sobre esse tema: a presença do índio, a presença do negro, né? Haviam mais discussões, era algo assim, mais na sala de aula. Se eu não me engano, no ano que nós entramos na UEA, teve até uma semana de História, que era voltado *pra* temática do índio, se eu não me engano, foi isso... mas assim, eram, diálogos que aconteciam muito na sala de aula. Eventos maiores não estou lembrada³³.

Apesar da limitação aos conteúdos constituintes da lei 10. 639, a colaboradora afirma que não teve conhecimento da lei. Ao ser indagada sobre isso revela que ficou sabendo dessa lei enquanto professora, sendo que sua formação foi no ano de 2006. Podemos perceber a falta da aplicação da lei na formação inicial, mesmo após dois anos de sua criação. “Quando eu comecei a trabalhar, eu encontrei no currículo, né? Lá nos nossos conteúdos programáticos e já tinha a sugestão de conteúdo também, de obras, aí que eu fui começar a ler mais sobre o tema”³⁴.

Concordando com Sacristán (2013 p, 10), “pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à dos professores”. O currículo que não atinge a formação inicial dos professores, fica fadado a meras palavras escritas num papel, portanto, “não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que conecta nova formação àquele que motiva sua atividade diária: o Currículo” (2000 p. 114).

[...] quando eu comecei a trabalhar, eu encontrei o tema e eu tive uma grande dificuldade em colocar em prática, porque, aí, quando a gente começa a trabalhar na África, o conteúdo da África, aí vem os reinos, né? Os primeiros reinos, a formação dos reinos. E agora, aonde eu vou encontrar esse conteúdo? Que apostila não tinha! Quando eu comecei a trabalhar, não foi nem na cidade, era no interior, eu já tinha essa dificuldade³⁵.

Questionado sobre como foi sua formação inicial sobre os conteúdos de História da África e do negro no Brasil, o professor Alcifran narra que a temática foi abordada nas disciplinas de Sociologia, Antropologia. Enfatiza que sempre procurou ler bastante e logo se interessou em estudar mais o assunto “eu também me interessei nessa questão, porque assim, quando se fala na formação do Brasil, você não pode, de forma nenhuma, negligenciar a contribuição do africano nessa formação”³⁶.

Por se tratar do curso de Geografia, o continente africano, assim como os outros, teve uma abordagem mais para questões geográficas tais como: populações africanas, produção

³³ Idem.

³⁴ Idem.

³⁵ Idem.

³⁶ Entrevista concedida por Alcifran Martins à Pedro José Seixas e Júlio Cláudio da Silva na biblioteca da Escola Senador João Bosco no dia 09 de junho de 2017, Parintins-Amazonas.

africana, questões geológicas e físicas. As discussões eram mais voltadas para temáticas sociais, entretanto um tema chamou a atenção do colaborador, foi o *Apartheid*: “Eu lembro bem que o que me chamou atenção -não sei se para outros colegas- o que me chamou atenção que nós abordamos a questão da África foi, basicamente, o *Apartheid*. Que nessa época, o *Apartheid* estava, assim, um negócio horroroso, né?³⁷”.

Em relação ao contato com as normativas da lei 10.639, o colaborador relata que tiveram orientações sobre isso: “eu estava ainda no Colégio do Carmo... para trabalhar a questão da cultura afro, da História da África, inclusive chegou muito material, né? para escola, não sei onde estão guardados os livros de História da África. Tem vários livros aqui (o lugar era na biblioteca da escola estadual João Bosco, Parintins-AM)”³⁸. No entanto, o assunto foi tratado nos encontros pedagógicos de cada ano letivo, e lá, os professores foram norteados como trabalhar a temática dentro da sala de aula.

Embora o professor seja o ator principal para o processo de mudança no ensino voltado para a diversidade, esses por sua vez estão em segundo plano dentro desse processo. A escola, os currículos são mais destacados nas políticas e até nos cursos de formação do que seus profissionais, ou seja, o professor é visto como um apêndice. Diante disso é preciso deixar de ver os professores como apenas um recurso, é o dever das políticas de educação recuperar sua condição de sujeitos da ação educativa junto com os educandos. É trazer os professores para o centro dessas políticas (ARROYO, 2000).

4.3 Estratégias adotadas no ensino de história e cultura afro-brasileira na escola

Na lei 10. 639/ 03 retificada pela lei 11. 645/ 08 consta que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.” (BRASIL, 2008)

& 1º o conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
& 2º os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

³⁷ Idem.

³⁸ Idem.

Ora, se agora temos um mecanismo que estabeleceu o ensino nas escolas públicas brasileiras para que possam abordar temas relacionados a história e cultura afro-brasileira é preciso que essas questões sejam mais difundidas através de práticas pedagógicas antirracistas. E quais foram as estratégias utilizadas pelos professores em vista atender as demandas estabelecidas pela lei que regulamenta o ensino afro?

Conforme apontado pelos professores em relação ao contato com a temática na formação inicial, os problemas enfrentados ao deparar-se com a temática no currículo de suas disciplinas, foi muito desafiador. Para o professor Flávio, em suas palavras, destaca como trabalhava a temática em suas aulas

O livro didático me servia de suporte, as vezes eu pegava aquela temática e também consultava outros livros, e quando eu tinha oportunidade, que naquela época era um pouco mais difícil, eu também pegava através da internet. Aí, eu me preparava pra dar essas aulas. Eu pegava um pouco do livro didático, e aí, eu pegava, às vezes, revistas que tinha uma temática boa que eu conseguia, e conseguia dar... fazer... dava aula dessa forma³⁹.

Diante disso, percebe-se o esforço que o professor buscava inserir a temática em suas aulas, pesquisando bastante os conteúdos na internet, revistas sobre a temática que encontrava na escola. E isso nos coloca a situação em que para o professor trabalhar os assuntos afros, ele, portanto, exercia uma formação autônoma.

Como forma de melhorar o ensino de história e cultura afro-brasileira, o colaborador destaca que o “interesse de todos, eu acho que o interesse, primeiro da escola mesmo, incentivar sempre os professores a trabalharem isso”. Em segundo caso, relata que “tem que ter um incentivo da gestão da escola principalmente. Eu vejo assim”.

Professora Ceres relata que:

Quando eu ia pra sala, já me davam todo o material que tinha disponível na biblioteca, não que eu tivesse precisando, e tivesse solicitado, e a escola tivesse conseguido ou o governo tivesse enviado pra a gente. A gente trabalhava sempre com que eles tinham disponível pra a gente, né, sempre⁴⁰.

Outra maneira que a colaboradora achou para trabalhar a temática foi incentivar os alunos a pesquisarem o assunto. Como era a influência afro no contexto da história local.

³⁹ Entrevista concedida por Flávio Prestes Brandão à Pedro José Seixas e Júlio Claudio da Silva na sala da residência do colaborador no dia 12 de junho de 2017, Parintins-Amazonas.

⁴⁰ Entrevista concedida por Ceres Patrícia Brasil Viana à Pedro José Seixas e Júlio Claudio da Silva na biblioteca da Escola Tomazinho Meireles no dia 13 de junho de 2017, Parintins-Amazonas.

Nós fizemos um trabalho de campo eles foram, os alunos fizeram esse levantamento e identificaram, né? Através já de um outro trabalho, eles foram em busca de informações e trouxeram pra gente, que haviam quilombolas, descendentes de quilombolas na região de Barreirinha, no interior de Barreirinha.⁴¹

Trabalhar aspectos da história local foi uma grande estratégia pedagógica da professora junto com seus alunos. A pesquisa sobre a existência de uma comunidade quilombola no município, fez com que os alunos refletissem mais sobre as formas de resistência presente em Barreirinha.

Professora Adriana busca trabalhar a temática em forma de projetos.

Havia um grande incentivo no desenvolvimento de projetos, nós trabalhávamos temas como: o dia da consciência negra, e outros temas que já vinha sugerido nos nossos calendários, para trabalhar de forma diferenciada, então nós sempre organizávamos, eu lembro de uma vez que fizemos uma caminhada, é ... se eu não me engano era sobre a consciência negra e os alunos produziram cartazes. Então havia uma mobilização bem maior. Aqui no Álvaro Maia, nós não fizemos muito isso. Eu costumo trabalhar na sala de aula e até mesmo por falta de tempo, eu não tenho preparado o conteúdo em forma de projeto que se torna mais interessante, né⁴².

Uma das formas de abarcar outros professores da escola para a temática negra, profa. Adriana acredita que o trabalho interdisciplinar é muito importante:

Outros professores, eles chegaram a desenvolver um trabalho com as turmas, cada um desenvolvia, se eu não me engano eles falaram sobre a culinária, sobre é... as danças, as músicas da cultura afro, é, também, é... a parte cultural né? É... basicamente foram esses aspectos aí que nós procuramos trabalhar, até mesmo a influência da cultura afro na cultura brasileira

O trabalho interdisciplinar com projeto também foi uma estratégia utilizada na escola em que professor Alcifran trabalha. Segundo seu relato,

Aqui na Escola Senador João Bosco, nós temos um projeto que foi desenvolvido ano passado, provavelmente, nós vamos revitaliza-lo esse ano, chamado de Cultura Afro-/Indígena. Os professores de Ciências Humanas, o professor de História, Geografia, Sociologia, de Filosofia desenvolvem esse projeto. As vezes na questão da culinária, a professora de Sociologia, ano passado, ela trabalhou com os meninos, um calendário e que cada mês vinha comidas típicas assim da África, né, comida típicas da Amazônia, que é afro-indígena também [...] não é um negócio que sai caro, não é um projeto caríssimo assim, é um projeto que assim, com pouco dinheiro dá pra fazer, mas nem sempre a APMC dispõe de alguma, pra destinar o projeto, a gente gasta um pouco com essas questões de comida⁴³.

⁴¹ Idem.

⁴² Entrevista concedida por Adriana de Sousa Pires à Pedro José Seixas e Júlio Claudio da Silva na sala da direção da Escola Senador Álvaro Maia no dia 13 de junho de 2017, Parintins-Amazonas.

⁴³ Entrevista concedida por Alcifran Martins à Pedro José Seixas e Júlio Cláudio da Silva na biblioteca da Escola Senador João Bosco no dia 09 de junho de 2017, Parintins-Amazonas.

Como o colaborador é professor de história, ficou responsável em trabalhar com os alunos sobre as lendas “no meu caso, por exemplo, os meus (alunos) que falavam sobre as lendas, cada um, mandei fazer a camisa do Negrinho do Pastoreio, do Saci-Pererê e de outras lendas afro-brasileiras”⁴⁴.

Com isso, as pesquisas são muito importantes como mostra o relato a seguir.

Nós fazemos, por exemplo, pesquisas com os meninos e depois essas pesquisas são transformadas em alguma ação concreta, alguma ação prática como, por exemplo, discursões em sala de aula, apresentações no auditório: de dança, de música, os meninos ano passado fizeram vários documentários também, cada turma fez um documentário sobre isso⁴⁵.

O momento de culminância do projeto foi feito no dia da feira do conhecimento, que acontece todos os anos na escola onde professor Alcifran leciona. Onde é reunido todas as turmas da escola para que os alunos possam assistir sobre os trabalhos desenvolvidos de forma interdisciplinar.

Enfim, por meio dos relatos de experiência de nossos colaboradores da pesquisa, podemos afirmar que o trabalho interdisciplinar é a melhor maneira para trabalhar as questões afros na escola. O trabalho não sai “pesado” só para um professor, há uma ajuda mútua do corpo docente da escola. Mas vale ressaltar que os eventos não devem apenas focar no período das datas comemorativas, e sim ao decorrer do ano letivo. Para Alberti (2013) confinar os estudos das relações raciais em momentos apenas em torno do 13 de maio e o 20 de setembro é uma forma que os professores devem evitar.

⁴⁴ Idem.

⁴⁵ Idem.

CAPÍTULO 5 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional é um dos requisitos necessários para a formação no curso de mestrado profissional do IFAM. Decidimos por aplica-lo na referida escola uma vez que, a comunidade onde está localizada, o Distrito de Ariaú, não registra casos de COVID-19 desde o dia 25 de maio de 2021 (Apêndice B). Logo, nos deu segurança sanitária para podermos aplicar o produto.

Nossa proposta pedagógica trata-se de uma temática que, conforme apontou nosso referencial teórico: ainda há uma grande dificuldade de professores trabalharem a temática afro nas escolas, muito por conta da falta de disponibilidade de materiais pedagógicos, ou mesmo falta de curso de atualização voltado para essa temática (SANTOS; SILVA 2018; SANTOS, 2013; SOUZA, 2016; OLIVA, 2012). Desta forma, se fez indispensável a aplicação para que os professores possam ter orientações necessárias de como elaborar e colocar em prática temas que dão conta da diversidade cultural para o enfrentamento do racismo em nossa sociedade.

Como forma de validação do produto, utilizou-se a escala Likert como critério de avaliação, que contou com a aplicação de questionário como ferramenta para a coleta de dados, o qual foi aplicado a nove professores da escola que participaram da organização do evento. O quadro educandário possui vinte e três professores, dos quais doze participaram diretamente da organização da noite cultural. Entretanto apenas nove professores responderam o questionário, pois os outros três não conseguimos contato. Além da escala Likert, foi feita entrevista com dois professores e para isso utilizamos a história oral temática para realização das entrevistas.

Portanto, o produto foi gerado a partir da culminância. Antes disso, tínhamos o esboço de que pretendíamos. Muitos pontos foram mudados e outros acrescentados conforme identificamos por meio da culminância que aconteceu na quadra da escola.

A Escola Municipal Pedro Pedrosa de Carvalho está localizada no Distrito de Ariaú, o qual é vinculado ao Município de Barreirinha-Am. Nesta localidade, o acesso à comunicação é bem precário, pois não tem cobertura telefônica de nenhuma das quatro grandes empresas deste ramo: Claro, Tim, Vivo e Oi. Há sinal de Wi-Fi via satélite na escola e em algumas casas do Distrito, porém na velocidade 2G, o que dificulta bastante a comunicação. O principal meio de transporte é barco e canoa a rebeta. A comunidade é composta em sua grande maioria por agricultores, as quais são pessoas humildes que tiram seu sustento da plantação de mandioca e seus derivados, pesca e extração de madeira. É uma das últimas comunidade do limite do território do Município de Barreirinha. No que tange a sua população, há cerca de 30% das pessoas são autodeclaradas indígenas, sendo que o Distrito é a primeira comunidade antes de

entrar na área indígena da etnia Sateré-Mawé, principal etnia do município de Barreirinha.

A estrutura da escola possui três salas de aulas com 48m², dois pátios, dois corredores, uma cantina, três banheiros e uma secretaria. É toda construída em alvenaria, conta também com um anexo construído de madeira que possui quatro salas para atender a demanda de alunos. Possui as modalidades de Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio por Mediação Tecnológica e Educação de Jovens e Adultos. A escola conta com vinte e três professores e dez funcionários em seu quadro de profissionais.

Quadro das atividades desenvolvidas

Atividade	Detalhamento da atividade	Carga horária
Pesquisa bibliográfica	Levantamento do material bibliográfico para a elaboração do roteiro	10
Organização da noite cultural	Duas reuniões para elaborarmos o roteiro das apresentações; explicação sobre como deveria ser as aulas dos professores antes da noite cultural.	8
Ensaio das apresentações	Ensaio das apresentações para a culminância	12
Culminância	Realização das apresentações na quadra da escola.	4
		Total de horas: 34

A proposta, desde seu planejamento até a realização, possui carga horária no total de 34 horas. É de fundamental importância todas as fases no que tange a uma boa apresentação sobre a temática negra. O apoio dos alunos, pais e comunidade se faz necessário para que a proposta possa ser eficaz para que o objetivo principal se alcance.

O produto educacional trata-se de um Caderno Temático, o qual tem por objetivo orientar atividades pedagógicas que tenham por tema a história da cultura afro-brasileira. Além disso, contém inúmeras dicas de estratégias pedagógicas para que o professor trabalhe os temas de história e cultura afro-brasileira com seus alunos e com isso realizarem um evento na escola em homenagem a consciência negra e, dessa forma, enfrentar o racismo.

Neste relatório serão apresentados o planejamento, a execução e as análises de aplicação da proposta do produto educacional que versa sobre a diversidade cultural para a superação do racismo na nossa sociedade. Destacaremos todos os pontos positivos e negativos

que foram identificados na aplicação, bem como todas as adversidades enfrentadas na fase que antecedeu a execução da proposta.

A proposta de produto se deu em três etapas de desenvolvimento: a primeira aborda sobre a parte de planejamento das atividades, a segunda sobre a fase de execução e a terceira sobre a análise dos resultados das duas fases anteriores.

5.1 Planejamento das atividades

Na fase de planejamento, fora feita uma reunião com os professores mais assíduos na escola e com eles, dei a ideia de realizarmos um evento em homenagem a comemoração da consciência negra. Em teoria, nas reuniões do corpo docente já havíamos acertado em fazer algum evento, a partir do diálogo na referida reunião ressalttei que precisaria sair do papel. Expliquei que essa programação resultaria na elaboração final do produto educacional que é pré-requisito do PPGET. Elaboramos um rascunho, com base no que já estava feito, de como iria ser desenvolvido a programação para o evento. O gestor, pedagoga e os professores aceitaram a proposta e mais do que isso, incentivaram e deram apoio para que o trabalho fosse feito.

Após essa etapa, convoquei uma reunião com todos os professores da escola e nessa reunião apresentei a proposta do evento que teria como resultado final o meu produto educacional. Como já havia esperado, alguns professores falaram que não ajudariam por conta da falta de tempo, e porque iriam trabalhar assuntos a fim de preparar os alunos para a prova do SAEB, mas isso foi a minoria, logo a maioria se dispôs a ajudar na empreitada.

Com as devidas explicações muito bem esclarecidas uma das propostas era que durante as semanas que antecederesse o evento os professores em suas turmas teriam que trabalhar aspectos da temática afro-brasileira, destacando toda a influência que os negros tiveram para a formação econômica, social, cultural e política da sociedade brasileira.

Os professores do ensino infantil ficaram responsável por trabalharem com as crianças uma dança e uma peça teatral. Essas foram as formas encontradas para que as crianças pudessem participar.

No ensino fundamental II teve como programação apresentações de danças, peça de teatro e Boi-Bumbá. Essas foram as programações escolhidas pelos professores para trabalharem com os alunos e a comunidade.

A coordenação da escola ficou responsável por organizar o local das apresentações e o desfile masculino e feminino denominado de “Beleza Negra”. Por mais que eu tivesse com

Boi-Bumbá, o qual era o responsável de organizar, delegar funções a outros professores e apresentar, participei assiduamente junto com a direção da escola na organização do evento como um todo, trabalho este que foi bastante cansativo e exaustivo.

5.2 Culminância

A noite cultural ocorreu no dia 30 de novembro de 2021, na quadra comunitária Pedro Gaia que fica logo atrás da escola. A preparação do local ficou responsável dos pais dos alunos e da direção da escola, onde fizeram a barraca dos formandos com venda de comidas, doces, salgados e produtos regionais. Essa foi uma maneira de envolver os pais para ajudarem na programação que de acordo com a apuração das vendas teve lucro de cerca de R\$1.000 (um mil reais) que ajudou nos custos da colação de grau dos alunos que aconteceu no dia 15 de dezembro de 2021.

A parte da decoração da quadra contou com a confecção de um painel contendo o tema da noite cultural, assim como enfeites feitos de forma artesanal, isso deu um aspecto bem bonito no local. Vale ressaltar que no painel está escrito II Noite Cultural, pois a escola já havia realizado a I Noite Cultural, então deu-se a ideia de fazer a continuidade do evento para que a escola cresça nesse aspecto. Os responsáveis ainda tiveram que construir arquibancadas de madeira para que as pessoas pudessem sentar e apreciar o evento com conforto. A sonorização contou com o apoio de um morador que tem uma banda musical de forró e por ser pai de cinco filhos que estudam na escola, o mesmo concedeu toda a estrutura de som e isso fez com que essa a festa fosse organizada e bem sonorizada.

Performance de Abertura

Perola Negra

O início da noite cultural foi às 20 horas com a apresentação de uma dança apresentado pelos alunos do Ensino Infantil. A música escolhida foi *Pérola Negra* que destaca o processo de importância da cultura negra, que contou com duas semanas de ensaio e preparação por parte das professoras. No primeiro momento, trabalharam todo o aspecto cultural da dança afro-brasileira com seus alunos com elaboração de atividades lúdicas, brincadeiras para que as crianças pudessem entender sobre as danças trazidas pelos afrodescendentes. Esse processo exigiu mais esforço das professoras, pois trabalhar a temática negra com crianças exige muito estudo sobre o tema e também formas de trabalhar o conteúdo.

O Teatro⁴⁶

Sinopse

Em *O fim da escravidão* o espectador depara-se com o processo histórico que levou o fim da escravidão dos negros. Com a assinatura da Lei Áurea em 1888 pela princesa Isabel, os escravizados então foram libertos de todo trabalho compulsório ao qual estavam desempenhando. Por mais que Lei desse um fim a escravidão, os negros ficaram às margens da sociedade. Uns migram para os subúrbios em busca de moradia, uma vez que os seus antigos senhores não ofereciam mais apoio e nem estrutura para que continuassem ali. Outros continuaram trabalhando a ponto de aceitarem as condições precárias de trabalho. Deste modo, ao assinar a Lei de abolição, a princesa por sua vez, se saí como a grande heroína por parte dos ex-escravos.

Cenário

O cenário é composto por uma mesa que representa o escritório onde está a princesa para assinar a lei Áurea. O campo de trabalho dos escravos que contem: enxadas, terçados, foices et.

Resumo Critico

O fim da escravidão trata-se do processo histórico que se deu para a libertação dos escravos africanos. Após passarem anos trabalhando de forma compulsória, em 1888 é assinada a Lei Áurea pela princesa Isabel, mas os muitos dos negros não sabiam é que a princesa não foi a única responsável pela libertação deles. Muito antes desse fato acontecer, abolicionistas travavam lutas concedendo as cartas de alforria e denunciando a escravidão no Brasil para órgãos internacionais. Mesmo que a escravidão ainda continuasse após a abolição, os libertos não foram assistidos pelo Estado para que pudessem ser incluídos na sociedade brasileira, pelo contrário, tinham que disputar emprego com os imigrantes que na sua maioria vinha de países europeus e eram brancos. Então a peça surge para trazer reflexão sobre o processo de abolição que, de certa forma, serviu para a figura da princesa Isabel torna-se uma heroína.

A Consciência Negra

Na segunda apresentação, o professor de Educação Física preparou uma apresentação de dança com alunos do ensino fundamental II. A música escolhida foi a toada *Consciência Negra* do Boi-Bumbá Garantido, a qual relata a manifestação cultural dos negros, exalta a ciência, a

⁴⁶ Adaptado de LIMA, Eugênio, LUDEMIR, Julio. **Dramaturgia negra**. Rio de Janeiro: Funarte, 2018.

resistência dos negros no processo de busca pela liberdade e reconhecimento na sociedade. “A resistência é uma luta permanente por espaço mais decente no direito a se igualar” nesse trecho da música o compositor faz alusão a todo o processo de marginalização sofrido pelo negro nos dias atuais, é uma busca contínua pelo direito de ser visto e conquistar o espaço que é desigual em relação aos brancos.

Os preparativos da apresentação foram feitos duas semanas antes do dia 30/11. O professor ministrou conteúdos que versam sobre a dança num contexto geral, depois especificou para as danças de origem afro. Como a dança é requisito para os conteúdos programáticos do currículo da Disciplina de Educação Física, professor Filipe Tavares deu aulas expositivas, aplicou trabalhos e prova para seus alunos. Os ensaios ocorriam três vezes por semana depois do horário das aulas e os alunos tiveram a facilidade de aprenderem a coreografia.

Ilê Pérola Negra de Daniela Mercury

A outra dança ficou sob responsabilidade da professora de Ciência com a música *Ilê Pérola Negra* de Daniela Mercury, cuja traz a importância cultural negra, além disso, expressa as divindades da religião afro-brasileira que, de certa forma, ainda é muito marginalizada no Brasil. Esta apresentação foi feita com os alunos do 7º, 8º e 9º ano que criaram e apresentaram a coreografia.

O Boi-Bumbá Diamante Negro

A penúltima e a principal atração da noite foi a apresentação do Boi-Bumbá *Diamante Negro*. A cultura do Boi-Bumbá é uma tradição bastante influente no Baixo Amazonas, por isso, fiquei responsável por organizar esta apresentação. Logo no início, existia apenas a ideia de fazer o boizinho, mas não havia recurso algum, foi então que fui em busca de apoio, entretanto não consegui. Com a ajuda dos comunitários e pais dos alunos organizei as comissões para poder colocar o boizinho na arena.

Criei a comissão de alegoria que ficou responsável por confeccionar os adereços e os carros alegóricos, porém não teve o andamento por falta de recursos para comprar os materiais necessários para a fabricação dos carros.

A comissão da tribo coreografada, que ensaiaram incansavelmente por cerca de três semanas consecutivas durante seis dias da semana. Essa comissão estava com pensamento de se apresentarem todos caracterizados representando tribos africanas, mas o empecilho foi a falta de recurso.

A comissão de música também enfrentou dificuldade financeiras, tínhamos

programados para que a sonorização fosse ao vivo, mas quando fui atrás de tambores para a marujada não encontrei pessoas que pudessem emprestar, só liberavam os tambores se fosse alugado no valor de 100 reais cada um. Até tínhamos os itens como o levantador de toadas, o Amo do Boi e tínhamos o tecladista que se disponibilizou a tocar, todavia com a falta de materiais de percussão resolvemos por utilizar as toadas gravadas do boi Garantido e Caprichoso.

A comissão dos itens ficou sob responsabilidade do professor de Ciência, mas deixei bem claro que a pessoa que fosse ser a item, teria que confeccionar ou alugar a roupa para o dia da apresentação. Tivemos a Cunhã-Poranga, Sinhazinha, Porta-Estandarte, Pajé, Tripa do Boi e Vaqueirada.

O contexto da apresentação foi voltado para tratarmos de explorar a cultura negra, a história local e o processo de resistência dos negros através dos quilombos. Delimitamos isso para que as pessoas ao assistirem, pudessem, de alguma forma, perceber o processo de luta e resistência da cultura afro-brasileira.

A contradança foi a última apresentação da noite, é uma das mais tradicionais da comunidade. Muito semelhante com a dança da quadrilha junina, a contradança, por sua vez, é uma tradição do Distrito de Ariaú, onde são feitos dois cordões com cerca de 12 pares em cada lado, são formados por homens e mulheres. Essa dança foi de responsabilidade dos comunitários, tanto na parte da organização como também de ensaio.

É muito importante envolver a comunidade que se aplicará o produto posteriormente, pois a comunidade tem que participar da programação e assistir as apresentações. Quanto mais gente puder participar e assistir melhor será a forma de mostrar a cultura negra e consequentemente desconstruir a ideia de que só a cultura do branco é a mais bela de ser vista.

5.3 Procedimento de avaliação para a validação do produto

Para análise da noite cultural foi elaborado um questionário com dez afirmações, instrumento este que serviu de base na coleta de dados, bem como foi elaborada uma Carta Convite para que os participantes fossem abordados de maneira mais familiarizada (apêndice C). Além disso, para respaldar os participantes e os pesquisadores elaboramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contendo os objetivos da pesquisa, os riscos e a importância dos professores em participar da pesquisa (apêndice D). Utilizamos como metodologia a escala Likert e a história oral para fazermos a validação e análise da aplicação do produto.

A Escola Municipal Pedro Pedrosa de Carvalho conta com vinte e três professores,

porém apenas nove participaram da análise e três professores não conseguimos contato. Os outros onze professores não foram selecionados foi porque não participaram das atividades e não colaboraram para a realização do evento em homenagem a consciência negra, por isso não fazia sentido entrevistá-los uma vez que não participaram do processo. Os professores participantes responderam ao questionário em sua maioria por escrita. A análise da proposta de produto se deu depois de um mês de sua realização, por conta de contratempos por parte deste pesquisador.

Usamos o questionário, especificamente, para coletar dados sobre a avaliação da noite cultural “Diversidade Cultural: A África está em nós”. Este questionário conta com 5 itens e 10 questões (ver o Apêndice E). As opções contêm duas opções positivas (Concordo totalmente e concordo) e duas questões negativas (Discordo totalmente e Discordo) e uma questão neutra (nem concordo e nem discordo) “A utilização do ponto neutro é defendida por ser uma opção que deixa o respondente mais à vontade no momento de expressar sua opinião” (DALMORO; VIEIRA, 2013 p. 172). O questionário é um instrumento de coleta de dados que serve de estrutura para medição da escala Likert, que é uma metodologia testada e validada em estudos anteriores em história (VANSLEDRIGHT; REDDY 2014). As afirmações contidas no questionário consistem na perspectiva de avaliações sobre a noite cultural. As afirmações foram elaboradas em cima de três grupos: A fase de planejamento da noite cultural; a execução da noite e sobre a análise do evento.

No primeiro grupo de avaliação consiste em saber sobre o racismo dentro do ambiente escolar. Será que existe racismo na escola onde o produto foi elaborado? Os professores, de alguma maneira, devem abordar temas sobre a diversidade cultural existente no Brasil a fim de combater o racismo na sala de aula? As afirmações foram feitas para elucidar essa questão tendo em vista que no Brasil não há a necessidade de convencer os alunos que somos uma sociedade diversificada (ALBERTI, 2013). Por outro lado, professores que tiveram formação até o ano de 2008 nunca tiveram, ou tiveram pouco contato com a história do negro no Brasil e o estudo do continente africano (OLIVA, 2012). Há uma enorme dificuldade de professores lidarem com ensino das relações étnico-raciais, pois o acesso a essa temática em suas formações foram limitadas (SANTOS, 2013; SANTOS; SILVA 2018).

A segunda trata sobre a fase a execução da noite cultural, para sabermos se o evento de alguma forma contribuiu para que os professores pudessem perceber que é fundamental trabalhar questões relacionadas a temática negra, em vista a enfrentar o racismo na escola, através das apresentações de danças, teatro, concurso da beleza negra e boi-bumbá.

Finalmente um terceiro grupo de afirmações consiste em observar a análise e

impressões dos professores sobre a noite cultural. Tendo em vista que colocamos as apresentações como um todo para que fossem avaliadas pelos professores se estas contribuíram para ser ponto de enfrentamento ao racismo na escola e conseqüentemente na sociedade.

Além do questionário elaboramos entrevista para elucidar os pontos que não foram possíveis aprofundar com o instrumento. Primeiro aplicamos o questionário e logo em seguida fizemos a entrevista com dois professores que participaram assiduamente da organização para que relatassem sobre suas impressões acerca da noite cultural. A metodologia que nos auxiliou para fazermos a entrevista foi a metodologia da história oral, a qual temos mais domínio.

A história oral é o tipo de metodologia interdisciplinar aplicada em vários campos científicos do conhecimento (ALBERTI, 2011; MEIHY; HOLANDA 2011; FERREIRA, 2012). Os atores principais são o entrevistado e o entrevistador (PORTELLI, 1997; ALBERTI, 2013). A base fundamental para o estudo que utiliza esta metodologia é o ser a narrativa do entrevistado como fonte para o fenômeno que está sendo pesquisado. Para a entrevista delimitamos tratar sobre a história oral temática que é aquela onde os temas específicos apresentados pelo entrevistador norteiam o diálogo (MEIHY; HOLANDA 2011). O tipo de entrevista foi a semiestruturada “[...] que são série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONE 1999, p. 188).

Antes de aplicar o questionário entrei em contato com os professores convidando-os para a avaliação da noite cultural. Consegui falar com quase todos os participantes exceto os que moravam na comunidade onde aconteceu a realização do evento. Então tive que regressar até lá para aplicar o questionário. No dia anterior, fui atrás dos professores e entreguei a carta convite, assim como o Termo de Consentimento para que eles pudessem se situar sobre a pesquisa. Combinei que no outro dia iria retornar para aplicar o questionário caso eles aceitassem a colaborar com a pesquisa.

Os participantes responderam as afirmações contidas no questionário e responderam basicamente por escrito. Após isso, assinaram o TCLE concedendo o direito ao pesquisador analisar os dados coletados. A entrevista foi feita após a aplicação do questionário na casa dos participantes. a duração foi em média de dez minutos, por se tratar da história oral temática mencionada acima.

Após coletar os dados através do questionário, elaboramos uma tabela para sabermos quantos professores responderam cada afirmação. As afirmações foram um total de dez, tendo cinco opções de respostas. Cada participante respondeu de acordo com o que achou pertinente sobre as afirmações.

Afirmação	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
C.T	3	5	1	4	0	0	6	3	3	3
C	6	4	2	5	0	7	3	2	6	5
N.C e N.D	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
D	0	0	4	0	9	2	0	3	0	1
D.T	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0

Na A1 os professores concordaram que os alunos têm que ter conhecimento sobre as práticas racistas e sobre o que é o racismo na escola para que episódios não possam vir a acontecer. A partir do momento em que haja esse entendimento, podemos ter a esperança de dias melhores no que se refere ao racismo nas escolas.

Na A2 os participantes concordaram que os professores têm que trabalhar assuntos sobre a temática negra na escola, tendo em vista o enfrentamento do racismo na sala de aula, cujo é muito relevante para uma educação antirracista.

Na A3, conforme apontou a tabela, a variação da resposta foi negativa, ou seja, que a maioria dos professores não sentiram dificuldades em abordar temas sobre a temática negra em suas aulas. Porém, isso se deu graças as orientações e também que essa atividade sempre é trabalhada na escola.

Acerca da noite cultural ter causado uma consciência maior nos professores sobre o assunto afros, a A4 foi basicamente unânime em comprovar isso, pois é necessário que a escola exerça uma educação que vise a diversidade cultural que está presente em nossa sociedade.

Sobre o planejamento da noite cultural contidos na A5, todos os professores foram unânimes ao responderem que discordam da afirmação, e isto quer dizer que o evento não foi mal planejado. Um dos pontos que nos atentamos muito foi a organização, cada professor que aceitou a apresentar algo na noite cultural estava ciente do que deveria fazer e isso serviu de base para uma boa organização do evento.

No que diz respeito a programação, a A6 revelou que deveria conter mais atrações, porém uma das coisas que deixamos de acrescentar foram quais atrações os professores sugeriam para que isso pudesse conter no produto educacional final. Deixamos de colocar no trabalho, mas na entrevista feita com dois professores propenderam quais seriam essas outras programações e isso falaremos no decorrer do texto.

As atrações trabalhadas na noite cultural foram essenciais para que os professores

pudessem ter um maior conhecimento sobre temas de cultura afro-brasileira. Pesquisar, ensaiar e refletir foram os passos que ajudaram os participantes a ter contato maior com questões relacionados aos temas afro juntamente com seus alunos. Isso pode ser comprovado pela A7.

A A8 foi uma das questões bastante equilibrada, no que se refere aos ensaios das atrações, isso se justifica pelo curto período de tempo até a culminância do evento. Embora o parecer seja de uma concordância com a afirmação, boa parte dos professores pontuaram que as atrações não foram bem ensaiadas.

Na A9 os professores participantes concordaram que a noite cultural serviu para que os alunos reconhecessem a importância de respeitar a diversidade presente na escola. É, portanto, um passo muito significativo em vista atingir o objetivo da nossa proposta de produto.

Por fim, a A10 nos revela que a noite cultura é um ponto importante no que se refere ao enfrentamento ao racismo dentro da escola. Apesar de não ser uma tarefa fácil e na verdade é bem cansativa para organizar, no final vale muito apenas todo esforço, tanto dos professores, alunos e comunidade. Destacamos novamente que o enfrentamento ao racismo exige esforço e a união dos professores, alunos e comunidade escolar.

Como forma de trazer os relatos de dois professores para este relatório. A metodologia de história oral nos serviu de base. O relato desses professores serviu para corroborar os dados avaliados no questionário, isso possibilitou entender como foram os processos de planejamento das atividades, a execução, bem como as impressões desses professores sobre a noite cultural. Portanto, os professores que aceitaram participar estavam diretamente ligados a organização do evento. Deste modo os identificamos da seguinte forma, o professor 1 (P1) e a professora 2 (P2).

Para identificar como o racismo se faz presente na escola indagamos o P1 a relatar sobre alguma experiência de contato com discriminações raciais na escola. A partir desta indagação, relatou:

O que a gente percebe é que há racismo, e é um racismo que está no dia-a-dia. Seja por uma pequena brincadeira [...] sobre pequenos gestos que a gente faz sobre a questão da negritude, né? refletindo como se o negro fosse sempre algo ruim. Isso foi embutido na mente das pessoas que ser preto e ser negro é a mesma coisa. Na verdade, a consciência serve para distinguir o que é negro e o que é preto, o que é preconceito e o que não é. Essas são questões que a gente pode passar para o aluno e para a sociedade o significado da consciência negra. Dizer que o dia da consciência negra, o vinte de novembro é diferente da consciência negra em si. Como foi falado no dia do evento: que o dia vinte de novembro é como qualquer dia cívico como o dia dos pais, o dia das mães e como o dia das crianças no qual a gente faz um gasto muito grande e quem lucra são os comércios pela compra de presentes. A consciência negra é mais profunda, é um ato de refletir aquilo que, na verdade, foi trazido da África e chegado

até o Brasil.⁴⁷

A experiência de contato com casos relacionados ao racismo na escola a P2 diz: “não cheguei a presenciar, mas teve mãe que veio me procurar e relatou que um aluno cometeu racismo com o seu filho e isso afetou o desempenho dele porque teve bloqueio. E isso afeta a criança”⁴⁸. A P2 destaca a importância que o tema sobre o racismo deve ser trabalhado na escola para que os alunos tenham a consciência de como tratar os colegas e ter cuidado de não afetar os alunos através de atos que machucam o psicológico.

Em vista a elaborar um produto que auxilie ao máximo os professores a organizar uma culminância que trata sobre questões da temática negra indagamos os professores sobre os pontos positivos que o evento gerou, o P1 revela:

Só de colocarmos os alunos da escola para falarem sobre o tema, apresentarem e falarem na frente (do público) é uma questão positiva porque os pais a sociedade vão ver de que forma estamos trabalhando com esses alunos na escola, então já é uma parte positiva. A outra é que não só os alunos, mas também a sociedade estão ali assistindo. Vão ver questões que é abordada lá (nas atrações do evento) de forma diferenciada como eram vistas anteriormente, de forma comum eles vão ver de outra forma.⁴⁹

Esses pontos em que o professor fala são a maneira como a dança de influência afro-brasileira é bem bonita de ser visto. Toda a estética afro está presente nos participantes, assim como a letra das músicas refletem atos de resistências e exaltação da cultura afro.

Por outro lado, também procuramos saber sobre os pontos negativos que eles encontram, onde o P1 relatou que:

Os pontos negativos, não vi muito, mas ainda há o caso de usarem tintas para pintarem pessoas brancas para representarem o negro, no sentido de que o negro ser incapaz de fazer aquele papel. ‘ah porque fulano é branco e inteligente e vamos fazer ele com que ele apresente um determinado tema de uma pessoa negra’ mesmo tendo vários negros para fazer aquela apresentação e ainda pegam uma pessoa para pintar e fazer a representação. (P1)⁵⁰

Além desses pontos, o P1 relatou que a falta de tempo, a organização e a carência de recursos financeiros, por exemplo, também foram as grandes dificuldades enfrentadas durante a preparo do evento: “fizemos na coragem, por que a gente precisava fazer. Porque a gente tinha que fazer uma reflexão sobre essa noite cultural, não só apresentar as brincadeiras, as danças e

⁴⁷ Entrevista cedida no dia 15 de janeiro de 2022.

⁴⁸ Entrevista cedida no dia 17 de janeiro de 2022

⁴⁹ Idem

⁵⁰ Entrevista cedida no dia 15 de janeiro de 2022.

outras programações, mas fazer a reflexão em si que era o mais importante.”⁵¹

Já o P2 não destaca como um ponto negativo, prefere se referir a isso como uma dificuldade que foi enfrentada no processo de organização e execução, a falta de patrocínio, ou seja, de recurso. “É um evento que tivemos que tirar do nosso bolso para que pudesse sair uma coisa bem organizada”.⁵²

Nas considerações sobre a noite cultural, o P1 relata: “a noite cultural foi fundamental, não só apenas para Escola Municipal Pedro Pedrosa de Carvalho, mas também para a sociedade que participou assistindo a noitada⁵³”. Segundo ele, é muito importante que haja uma programação pela parte da manhã, como palestra sobre a consciência negra, para que ajudasse ainda mais no processo de cumprir os objetivos, pois a culminância serviria para mostrar por meio de ações concretas o que se abordou na palestra.

Já as considerações que o P2 destaca que: “se não tiver a união ele (o evento) não sai. Se de 100% tiver pelo menos 70% ele sai, porque uma pessoa não consegue fazer um evento desse sozinho, mas se tiver união, consegue fazer com a ajuda da comunidade. Tem que envolver a comunidade, tem que envolver os pais e todos os educandos da escola”⁵⁴. Além desse ponto, ressalta que o evento tem que ser bem divulgado, quanto mais for divulgado melhor será o resultado.

A discriminação pode ser vista por meio de um apelido pejorativo em sala de aula. Quem nunca presenciou alunos apelidando o colega negro? E muitas das vezes o apelido não se torna agressivo para aquele aluno que já está “acostumado”, pois desde criança nunca viu maldade e até em muitos casos o mesmo acaba entrando na brincadeira sem se dar conta de que está sendo vítima de discriminação racial. Exposto isso, a proposta de produto educacional se faz necessário para que os professores possam ter, como estratégias pedagógicas, as orientações contidas na proposta de produto educacional que elaboramos.

5. 5 Considerações sobre o produto educacional

Enfim, como ponto positivo destacamos a relevância de combater o racismo para que em nossa sociedade, as relações étnico-raciais possam ser valorizadas e respeitadas. O compromisso de exercer esse papel não é só da escola, todavia é na escola que o aluno mantém

⁵¹ Idem.

⁵² Entrevista cedida no dia 17 de janeiro de 2022.

⁵³ Idem.

⁵⁴ Idem.

as constantes relações sociais, é nela que as relações de poder se constroem e por isso ela enquanto instituição, bem como seus professores têm um papel fundamental na luta de combate ao racismo.

Os aspectos negativos, ou as adversidades, foram vivenciados mais na fase de planejamento das atividades, na organização das apresentações, por exemplo: a dificuldade de reunir os alunos para os ensaios, pois sempre faltava alguém; a falta de recurso foi a principal dificuldade, pois a APMC da escola se encontrava inadimplente e que, por ironia do destino, só veio a ser regularizada após a noite cultural. No ensino infantil e ensino fundamental I, foi difícil encontrar uma estratégia pedagógica para trabalhar a temática com os alunos, por isso o teatro e a dança foi a maneira mais vantajosa de trabalhar com as crianças; a falta de comunicação via internet e telefonia foi bem complicada, sendo que a torre da operadora Tim foi inaugurada depois da noite cultural, mais precisamente no dia 09 de dezembro e isso dificultou que pudéssemos convidar outras comunidades para participarem.

Também destacamos o curto período de planejamento para a data da culminância, quando fizemos a reunião no dia 20/10/2021, foi acordado entre os professores que a culminância seria no dia 17/11/2021, foi então que na semana do dia 17 as apresentações não estavam prontas e em reunião tivemos que adiar para o dia 30 de novembro. Portanto, destacamos e alertamos aos que forem aplicar o produto posteriormente em suas escolas é que planejem a pelo menos três meses antes ou até mesmo no começo do ano.

Não poderíamos deixar de falar sobre a pandemia da Covid-19, essa, porém, não foi a principal dificuldade enfrentada, tendo em vista a ausência de casos na comunidade. O que atrapalhou mesmo foi que as aulas voltaram presencial no dia 20 de Setembro (2021) com todas as turmas divididas, uma metade vinha num dia e outra vinha outro dia, ou seja, os alunos tinham duas aulas por semana, por exemplo, uma metade vinha na segunda e quarta, enquanto que a outra vinha na terça e quinta feira. Na sexta feira, tínhamos reunião com todos os professores da escola.

Desta forma, com o final de todas essas atividades analisadas, está sendo gerado o produto educacional final. Esse produto está em fase final de produção e será resultado de todo o processo de estudos feitos dentro das disciplinas do programa, assim como as experiências de contato enquanto professor da rede básica de ensino, com isso, o produto educacional será um caderno temático contendo inúmeras propostas didáticas que poderão auxiliar os professores no desenvolvimento e planejamento de suas aulas e executar atividades em homenagem a consciência negra. As atividades propostas servirão de base para que os professores possam adaptá-las ao seu local de trabalho. Como a escola e a localidade que foi realizado o produto é muito difícil a comunicação, acreditamos que será muito mais viável de planejar e executar as atividades em localidades que têm acesso rápido e prático na comunicação e internet.

Combater o racismo é dever de todos, pois este é um mal que afeta a população negra em nossa sociedade, mesmo sendo mais da metade da população, os negros que vieram trazido compulsoriamente do continente africano para trabalharem nos engenhos de açúcar e mesmo depois da abolição, foram e continuam sendo marginalizados.

6 (IN)CONCLUSÃO

Neste estudo, trouxemos aspectos relacionados a formação de professores no que diz respeito às experiências de contato com a temática afro-brasileira na formação inicial, tendo como base a Lei 10. 639/03 que regulamentou o ensino das temáticas étnico-raciais nas instituições de ensino do Brasil a temática é obrigatória nas escolas desde o ano de 2004 quando as Diretrizes Correlatas foram aprovadas pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

O estudo apontou que a lacuna existente na formação inicial dos professores sujeitos da pesquisa, foi um problema enfrentado no processo de cumprir a lei e isso levou com que os professores buscassem estratégias pedagógicas de como trabalhar a temática negra em suas aulas de história se desse de forma autônoma. Mesmo com o pouco acesso aos materiais didáticos-pedagógicos na biblioteca da escola, os/as professores/as demonstram que a pesquisa nos diversos meios de ensino contribui para que possam planejar suas aulas no que tange ao ensino sobre a diversidade. Abordar o tema afro-brasileiro por meio de eventos realizados na escola parece ser uma das estratégias utilizadas para mostrar aos alunos da escola que é necessário respeitar diversidade presente na sociedade.

Ficou evidente que os eventos sobre a temática negra na escola, com a participação dos professores de outras disciplinas, trabalhando em conjunto com os professores de história melhorou a visão sobre as temáticas afro-brasileira entre os alunos, pois a participação dos estudantes na elaboração e culminância dos eventos, eles puderam refletir os aspectos da cultura, resistência, religião etc.

Embora haja uma lacuna na formação inicial sobre temas relacionados a história e cultura afro-brasileira é necessário que o professor busque a autoformação através de estudos a fim de lidar com a problemática que envolve alunos a cometerem atos de discriminação racial e racismo na escola. Causar a consciência crítica nos alunos para que entendam que nossa sociedade é diversificada e que valorizar as culturas presentes no meio social escolar é fundamental para superar essas questões.

Trabalhar a temática afro-brasileira nas escolas não ajuda somente alunos negros a sentirem orgulho de sua descendência, é ainda mais importante ensinar os alunos a se respeitarem cada vez mais. Por muitas das vezes o racismo em forma de apelidos pejorativos é bem comum nas escolas, mas, em muitos casos, o aluno que faz a brincadeira nem tem a noção de quanto isso prejudica e afeta o colega que sofre esse tipo de situação no cotidiano. De outro lado está o aluno que sofre esse tipo de discriminação precisa se sentir valorizado nas aulas e dentro da escola. E é nesse momento que o professor deve intervir. Após identificar casos

relacionados a discriminação racial e racismo entre os alunos, o professor deve utilizar as estratégias de ensino antirracistas a fim de combater esse tipo de situação.

Abordar assuntos relacionados a história da África e dos povos africanos é uma boa maneira de intervenção. É necessário que a visão que o continente africano é visto de forma negativa como sendo um continente onde se têm miséria, crianças desnutridas, práticas religiosas distorcidas etc por uma visão positiva, mostrando as belas cidades, a estética, a economia a cultura que tanto influenciou a nossa. Se hoje temos uma cultura tão bonita e diversificada é graças as características que os povos africanos trouxeram para o Brasil. Mostrar para os alunos as formas de resistência dos afrodescendentes na luta contra a escravização é uma maneira de combater a visão de que o negro foi passível a escravidão.

Trabalhar, portanto, essas questões nos dá uma luz de que podemos sim enfrentar as mazelas do racismo que há milhares de anos vêm afetando a população negra no nosso país. Entendemos que as coisas não melhoram de uma hora para outra, mas se os professores e as escolas fizerem a sua parte no que tange ao enfrentamento do racismo, temos grandes chances de termos uma sociedade mais igualitária, mais democrática e justa.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. MATTOS, Hebe. Em Torno das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, p. 5-20, jan./jun. 2008.

ABREU, Martha. SOIHET, Raquel (orgs). **Ensino de História: conceitos, Temáticas e Metodologia**. – Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____. Fontes orais, História dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi, (org.). **Fontes da História oral**. São Paulo: Contexto, p. 155-202, 2011.

_____. Proposta de material didático para a história das relações étnico. **Revista História Hoje**, Florianópolis, v. 1, p. 61-88, 2012.

_____. **Manual de História Oral**. – 3º ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

_____. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: **Ensino de História e cultura afro-brasileira e indígenas**. PEREIRA, Amilcar, Araujo, MONTEIRO, Ana Maria (orgs). Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ARANHA, A. V. S. Diversidade e formação docente: um desafio para o avanço da Educação. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 4, p. 54-61, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSIS, Machado de. Pai contra mãe”. In: **Relíquias de Casa Velha**. Rio de Janeiro, H. Garnier Livreiro Editor, 1906.

AUDIGIER, François. História escolar, formação da cidadania e pesquisas didáticas. In: GUIMARÃES, Selva (org.). **Ensino de História e cidadania**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª. Ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

_____. **Análise de conteúdo**. 3. ed. 2. tiragem. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2006.

BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. In: **Estudos avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149. São Paulo: USP, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei. 10. 639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília: DOU, 10 jan. 2003

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2004.

_____. **Resolução CNE/CP no 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-0307>. 2015-pdf/file. Acesso em: 22/03/2019.

CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de história?. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, p. 13-37, 2010.

DALMORO, Marlon; VIEIRA, Kelmara Mendes. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados?. **Revista gestão organizacional**, v. 6, n. 3, 2013.

DELGADO, Lucila de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**. n. 6, p. 9-25, 2003,

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FERREIRA, A. et. al. Por Uma “Pedagogia da Descolonização”: a questão do ensino de história e cultura afro-brasileira, a partir das experiências do PIBID em uma escola do Baixo Rio Amazonas. In: SILVA, Júlio Claudio da; ROCHA, João Marinho da; SANTOS, Joceneide Cunha dos (Org.). **Ensino de história e cultura afro-brasileira: desafios e perspectivas na Amazônia**. Manaus: Editora UEA, 2019.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: velhas questões, novos desafios. In. CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs) **Novos domínios da História**. – Rio de Janeiro: Campus, p. 169-186, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. A história na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias. **Anais: I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, v. 1, p.1-13, 2010.

GOMES, A. dos S. Africanidades e diversidades no ensino de História: entre saberes e práticas. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 64, p. 189-214, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

_____. Diversidade, cultura, currículo e questão racial. In: ABRAMOWICZ, A. BARBOSA, M.A.; SILVÉRIO, V.R (orgs). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê, p. 21-40, 2006.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10. 639/03. In: CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, p. 13-37, 2010.

GUIMARÃES, Selva. Ensinar história: formar cidadãos no Brasil democrático. In: GUIMARÃES, Selva (org.). **Ensino de História e cidadania**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

GUIMARÃES, Selva; COUTO, Regina Célia. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: GUIMARÃES, Selva; ZAMBONI, E.(Org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer como pensar. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do Saber**. Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.

LIMA, José Augusto Savedra. **Formação continuada de professores de língua portuguesa à luz do letramento**: reflexões e proposta. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico – IFAM. Manaus, 2019.

LOBATO, Monteiro. Negrinha (1920). In: **Os cem melhores contos brasileiros**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/negrinha-de-monteiro-lobato-preconceito-e-racismo/>. Acesso em: 29/12/2021.

MAGALHÃES, Marcelo, Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Tempo**, v. 11, n. 21, 2006, p. 49-64.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **História Oral**: 10 itens para uma arqueologia conceitual. *Oralidades*. 1, 2007, p. 13-20.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Memória, História Oral e História**. Provações, 2010.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Palavras aos jovens Oralistas**: entrevistas em História Oral. *Oralidades*, v. 2, n. 3, 2008, p. 141-150.

MIRANDA, Sônia Regina. Lugares de Memória, Espaços de Formação: elos invisíveis na constituição do conhecimento histórico de professores. In: GUIMARÃES, Selva; ZAMBONI, E.(Org.). **Espaços de formação do professor de História**, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. (Org). et al. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. 3 ed. Rio de Janeiro: Mauad x, 2012.

MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, v. 12, p. 169-203, 2010.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos Bancos Escolares. Representações e Impressões na Literatura Didática. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, Ano 25, nº 3, 2003, p. 421-461.

_____. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. **História Hoje**. 2012. v. 1, p. 111-128.

PEREIRA, A. A. Por uma autêntica democracia racial!: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, Florianópolis. v. 1, p. 111-128, 2012

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a História Oral diferente**. Tradução: Maria Therezinha Janine Ribeiro. Projeto História, São Paulo: (14), fevereiro. 1997.

RIBEIRO, G. O., LEAL, D. A. **Guia do professor pedagógico: educação escolar indígena**. (Produto educacional). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTANA, Antônio Olímpio. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10. 639/03. In: **Ensino de História e cultura afro-brasileira e indígenas**. PEREIRA, Amilcar, Araujo, MONTEIRO, Ana Maria (orgs). Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SANTOS, Lorene. Ensino de História e a Lei 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática. In: **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 59-92, 2011.

SANTOS, Natália Neris da Silva. **A voz e a palavra do movimento negro na Assembleia Nacional Constituinte (1987/1988): um estudo das demandas por direitos**. Fundação Getulio Vargas Escola de Direito. São Paulo. 2015. Dissertação (Mestrado). <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/13699>. Acesso em: 10/10/2019.

SANTOS, P. J. S. SILVA, J. C. Os Desafios no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana no Município de Parintins-AM. In: Diogo Gonzaga Torres Neto. (Org.). **AMAZÔNIA, Cultura e Sociedade III**: Educação; Fé e Episteme... 1ªed.Morrisville: Lulu Press, 2018, p. 27-48.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Julio Claudio. **Uma estrela negra no teatro brasileiro**. Manaus, UEA edições, 2017.

SOUZA, Odair de. **A educação para as relações étnicorraciais no ensino de história: memórias e experiências de professoras da educação básica**. 2018. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. 2016 Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/205774>. Acesso em: 13/11/2019.

SOUZA, Railda Neves. **A perspectiva afrocentrada do ensino de história no ceup: após mais de uma década da lei no 10.639/03**. 2016. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Do Recôncavo da Bahia Centro de Artes, Humanidades e Letras. 2016. Disponível em: https://ufrb.edu.br/mphistoria/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Turma_2014/DISSERTA%C3%87%C3%83O_RAILDA_NEVES_SOUZA_UFRB_CACHOEIRA.pdf. Acesso em: 13/11/2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VANSLEDRIGHT, Bruce; REDDY, Kimberly; COELHO, Fabrício. Crenças epistêmicas em mudança? Um estudo investigativo do conhecimento entre futuros professores de história. **Revista Tempo e Argumento**, v. 6, n. 11, p. 69-112, 2014.



APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO GERAL DE ENTREVISTA

Levantamento para a pesquisa para o programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, na linha de pesquisa 1: Processos formativos de professores no ensino tecnológico, intitulado provisoriamente: **Processos Formativos de Professores e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no município de Parintins-AM**, sob a orientação do professor Dr. Davi Avelino Leal.

- 1- O interesse para o curso de História.
- 2- Por que estudar e ser professor de História?
- 3- Como foi o contato com a temática História da África; estudou a disciplina História da África, ou estudou a História da África em alguma das disciplinas e o você estudou alguma coisa relacionada a História do Negro?
- 4- Discussão relativa a essa perspectiva de diversidade cultural, conforme o tema transversal, Pluralidade Cultural dos PCNs.
- 5- Contato com a Lei 10.639/03.
- 6- Quais as estratégias de ensino relacionado a atender a Lei?
- 7- Teve alguma formação continuada vista a atender as demandas da Lei? Quais foram? E como foi?
- 8- Como é o Ensino de história da África na sua prática pedagógica?
- 9- Já lidou com alguma situação relacionado ao preconceito em relação alunos que tinham uma origem negra na sala de aula? Qual sua intervenção quando isso acontece?
- 10- Na sua opinião, o que precisa melhorar em relação ao ensino de História da África e história e cultura afro-brasileira, o que você acha que falta?

APÊNDICE B – PARECER DA VIGILÂNCIA SANITÁRIA DO MUNICÍPIO DE BARREIRINHA



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARREIRINHA
SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE

PARECER TÉCNICO VIGILÂNCIA E SAÚDE - COVID-19

O Município de Barreirinha está localizado na região do baixo Amazonas, e foi severamente afetado durante as "duas ondas" de contaminação da COVID-19, durante esse período diversas medidas de combate à pandemia foram implementadas pela gestão municipal e outros órgãos, com o objetivo de atenuar os altos índices de contaminação, internações e óbitos que estavam ocorrendo naqueles períodos, medidas como fechamento de setores da economia classificados como essencial e não essencial, restrição no horário de circulação de pessoas, restrição nos transportes fluvial/terrestre e outros.

A pandemia afetou diretamente todo território do Município de Barreirinha, no qual engloba as áreas urbana, rural e área indígena, fato este que dificultou muito a atuação das equipes de saúde pelo extenso território que abrange o município. Atualmente a sede de Barreirinha está sendo afetada com casos diários de Covid-19, fato este que não refletiu em aumento nos casos de internações hospitalares, na qual podemos creditar esses dados positivos às vacinas, pois temos uma grande parcela da população já vacinada.

Os casos de covid-19 até o momento não migraram para as comunidades e Distrito de Barreirinha, sendo que o Distrito de Ariaú que está localizado na calha do rio Andirá está sem registrar casos positivos da doença desde o dia 25 de maio do ano de 2021.

Leopoldo P. Tavares Neto
Coordenador de Vigilância em Saúde
PORTARIA nº 006/2021 - GSEMSA

Leopoldo Pimentel Tavares Neto
Port:06/2021GSEMSA

SEMSA- Secretaria Municipal de Saúde – BH1 Nilo Pereira S/N – Santa Luzia – CEP. 69.160-000
e-mail: sms-barreirinha@saude.am.gov.br

APÊNDICE C – CARTA-CONVITE PARA AVALIAÇÃO DA APLICAÇÃO DO PRODUTO

CONVITE PARA A AVALIAÇÃO DA II NOITE CULTURAL “DIVERSIDADE CULTURAL: A ÁFRICA ESTÁ EM NÓS”

Barreirinha (AM), ____ de ____ de ____

Convidamos o(a) Sr. (a) _____ para participar da avaliação de validação da aplicação do produto educacional desenvolvido a partir da realização do evento “Diversidade Cultural: A África está em nós” referente ao Dia da Consciência Negra, realizado no dia 29/11/2021 na Quadra Comunitária Pedro Gaia, no Distrito de Ariáü. Salienta-se aqui que, o produto educacional intitulado “Como combater o racismo na escola” desenvolvido pelo mestrando Pedro José Seixas dos Santos, sob a orientação do pesquisador e Prof. Dr. Davi Avelino Leal foi fruto do evento, gostaríamos de contar com sua participação nessa avaliação, cuja será feita por meio de um questionário baseado na escala Likert. O questionário é composto de dez afirmações, sendo que cada afirmação é composta de cinco alternativas, onde deve ser marcada apenas uma opção.

O produto educacional trata-se de um Caderno Temático, o qual tem por objetivo orientar atividades pedagógicas que tenham por tema a história da cultura afro-brasileira. Além disso contém inúmeras dicas de estratégias pedagógicas para que o professor trabalhe os temas de história e cultura afro-brasileira com seus alunos e com isso realizarem um evento na escola em homenagem a consciência negra e, dessa forma, enfrentar o racismo.

Se o(a) senhor(a) aceitar a participar desta avaliação e autorizar o uso das informações, elas serão analisadas à luz do fenômeno que está sendo investigado e o trabalho poderá vir a ser publicado. Frisamos que sua identidade não será revelada.

Para mais informações é possível entrar em contato com os responsáveis da pesquisa ou com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM por meio da coordenação do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico – PPGET, situado na Avenida Sete de Setembro, 1975 – Centro – CEP: 69020-120 – Manaus – Amazonas. E-mail: sec.ppget.cmc@ifam.edu.br .

Agradecemos antecipadamente.

Cordialmente,

Davi Avelino Leal
Pesquisador - Orientador
E-mail: davileal81@gmail.com

Pedro José Seixas dos Santos
Mestrando em Ensino Tecnológico
E-mail: pedrojoseseixas@gmail.com

Recebido em: ____/____/____

Assinatura do Participante

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Prezado (a) senhor (a),

Esta pesquisa é sobre a coleta de dados para a avaliação da Noite Cultural “Diversidade Cultural: a África está em nós” que gerou o produto educacional “Caderno Temático: Como combater o racismo na escola” fruto da pesquisa “Processos formativos de professores e o ensino de história e cultura afro-brasileira no município de Parintins – AM”. Que está sendo desenvolvida por mim, Pedro José Seixas dos Santos, portador do RG nº _____ e do CPF nº _____, de e-mail: pedrojoseseixas@gmail.com, em nível de mestrado, sob a orientação do Professor Dr. Davi Avelino Leal, portador do RG nº _____ e do CPF nº _____, e-mail: davileal81@gmail.com junto ao Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro.

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é que ela poderá fornecer elementos para a compreensão de como está ocorrendo a implementação da Lei 10.639/2003, na análise das memórias, vivências e experiências dos professores/as nos processos de formação e o ensino em sala de aula, bem como elaborar estratégias pedagógicas por meio do produto educacional.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: aplicar um questionário e realizar entrevista que será gravada em formato de áudio para reforçar as questões contidas no questionário. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: compartilhamento das entrevistas para futuras pesquisas, incômodos e constrangimentos pelos assuntos abordados na entrevista.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer benefício financeiro. A sua participação é voluntária. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a Legislação Brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Consentimento do participante

Considero, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será a participação, dos procedimentos e riscos decorrentes dessa pesquisa, *declaro o consentimento em participar* dela, como *também concordo* que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos, tais como dissertações de mestrado, artigos, livros, discussões, podcast, entre outros em nível nacional e/ou internacional. Estou ciente que receberei uma das duas vias deste documento.

Assinatura do Consentimento do Participante da Pesquisa

RG nº _____

CPF nº _____

Pedro José Seixas dos Santos

Pesquisador/Mestrando em Ensino Tecnológico

Davi Avelino Leal

Pesquisador – Orientador

Barreirinha, ____ de _____ de 2022.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO

QUESTIONÁRIO SOBRE A AVALIAÇÃO DA NOITE CULTURAL “DIVERSIDADE CULTURAL: A ÁFRICA ESTÁ EM NÓS”

LISTA DE DECLARAÇÕES

- 1) É fundamental que o aluno tenha conhecimento sobre o racismo.**
 - Concordo totalmente
 - Concordo
 - Nem concordo e nem discordo
 - Discordo
 - Discordo totalmente
- 2) O professor como sujeito formador de cidadãos tem que abordar assuntos sobre diversidade cultural em suas aulas.**
 - Concordo totalmente
 - Concordo
 - Nem concordo e nem discordo
 - Discordo
 - Discordo totalmente
- 3) O professor sentiu dificuldade em trabalhar as temáticas do ensino da temática afro-brasileira nas suas aulas.**
 - Concordo totalmente
 - Concordo
 - Nem concordo e nem discordo
 - Discordo
 - Discordo totalmente
- 4) A noite cultural serviu como forma de conscientizar o corpo docente da escola a trabalharem temas afro-brasileiro com os alunos.**
 - Concordo totalmente
 - Concordo
 - Nem concordo e nem discordo
 - Discordo
 - Discordo totalmente
- 5) A noite cultural foi mal planejada.**
 - Concordo totalmente
 - Concordo
 - Nem concordo e nem discordo
 - Discordo
 - Discordo totalmente
- 6) A noite cultural poderia conter mais atrações.**
 - Concordo totalmente
 - Concordo
 - Nem concordo e nem discordo
 - Discordo
 - Discordo totalmente
- 7) As atividades e apresentações da noite cultural contribuiu para um maior conhecimento sobre a história da cultura afro-brasileira.**
 - Concordo totalmente
 - Concordo

- Nem concordo e nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

1) As apresentações foram bem ensaiadas.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

2) As apresentações serviram para os alunos perceberem a importância de respeitar a diversidade presente na escola.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

3) A noite cultural contribuiu para combater o racismo na escola e dentro da sociedade.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente