

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Deni Ribeiro Prado Furtado

ÁFRICA NA SALA DE AULA:
práticas nas narrativas de professores de História

Taubaté - SP

2021

Deni Ribeiro Prado Furtado

**ÁFRICA NA SALA DE AULA:
práticas nas narrativas de professores de História**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo curso de Mestrado Profissional em Educação do Departamento de Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG) da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mariana Aranha de Souza

Coorientadora: Prof.^a Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Taubaté - SP

2021

DENI RIBEIRO PRADO FURTADO

ÁFRICA NA SALA DE AULA: práticas nas narrativas de professores de História

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo curso de Mestrado Profissional em Educação do Departamento de Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG) da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mariana Aranha de Souza

Coorientadora: Prof.^a Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Data: 12 de março de 2021 _____

Resultado: Aprovada _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Mariana Aranha de Souza – Orientadora, Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Prof.^a Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro – Coorientadora, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Assinatura: _____

Prof.^a Dra. Roseli Albino dos Santos, Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Prof.^a Dra. Maria Aparecida Lima dos Santos, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Assinatura: _____

Dedico este trabalho a minha família, que muito me apoiou neste e em todos os outros momentos de conquistas, compreendendo minhas ausências, em especial meu esposo Adilson.

AGRADECIMENTOS

À família, meus pais, irmãos e, em especial, a Adilson dos Santos Furtado, meu esposo, forte incentivador dessa minha caminhada.

Agradeço às professoras e professores do Mestrado Profissional em Educação, os quais me estimularam a produzir saberes.

À equipe administrativa, pelo apoio e atenção nas necessidades administrativas. À Coordenadora Prof.^a Dra. Ana Calil, por nos proporcionar momentos especiais de discussões calorosas do conhecimento científico.

Quero agradecer, em especial, à querida coorientadora Prof.^a Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro, por todo apoio inicial na escolha do tema, assim como na escrita do projeto; agradeço o acolhimento, a disponibilidade, as orientações e retomadas.

À Prof.^a Dra. Mariana Aranha de Souza, que me acolheu no caminhar do processo como minha orientadora, e que se dispôs às leituras, correções do presente projeto e muito suporte emocional para prosseguir na pesquisa.

Aos colegas de turma MPE2019B, que enriqueceram o caminhar do conhecimento, que me auxiliaram e ofereceram apoio em todo o percurso.

Aos professores que colaboraram com este trabalho, respondendo ao questionário ou participando da entrevista.

Por fim, meus agradecimentos às professoras Dra. Maria Aparecida Lima dos Santos e Dra. Roseli Albino dos Santos membras nas bancas de Qualificação e Defesa pelas valiosas considerações e apontamentos para a realização desse trabalho.

Gratidão!

“Se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu *saber trabalhar*”

(TARDIF, 2019, p. 57).

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa apresenta as análises de diferentes narrativas de professores, sobre práticas pedagógicas e abordagens utilizadas em aulas de História, considerando o trabalho com a temática História da África e a Cultura Afro-brasileira na perspectiva da implementação da Lei 10.639/03, que instituiu o estudo de História de África e Cultura Afro-brasileira, atualizada pela lei 11.645/08, que acrescentou a questão indígena no currículo do país, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Consiste em um estudo de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, em que participaram 50 professores que lecionam a disciplina de História no Ensino Fundamental em uma rede municipal de uma cidade do Vale do Paraíba, no Estado de São Paulo. Utilizou-se como instrumentos de pesquisa um questionário para todos estes docentes e entrevistas semiestruturadas, individuais, com sete professores, que foram indicados pelos colegas como aqueles que desenvolvem práticas sobre o tema História da África. Devido ao período de pandemia da Covid-19, no primeiro semestre do ano de 2020, tanto os questionários quanto as entrevistas foram realizadas de forma *on-line*. Os questionários foram enviados por *e-mail*, por meio do *Google Forms*, e as entrevistas foram realizadas por meio dos aplicativos *Google Meet* e *Skype*. As entrevistas, após transcritas, foram tratadas inicialmente pelo *software* IRaMuTeQ e os questionários tabulados pelo próprio *Google Forms* e Excel. Após este tratamento inicial, os dados foram analisados considerando a metodologia da História Oral. Os resultados demonstraram que: o envolvimento dos professores na temática está relacionado: (i) ao fato da identidade negra de alguns profissionais; (ii) às formações em horário de trabalho coletivo – HTC; ou (iii) por desenvolver trabalhos em que os diferentes sujeitos históricos têm espaço de estudo. Como produto deste trabalho temos um *e-book* com sugestões de práticas que envolvem a temática.

PALAVRAS-CHAVE: História de África, Cultura Afro-brasileira; Ensino de História; Formação de Professores.

ABSTRACT

This research work presents the analysis of different teachers' narratives, on pedagogical practices and approaches used in History classes, considering the work with the theme History of Africa and Afro-Brazilian Culture in the perspective of the implementation of Law 10.639 / 03, which instituted the study of African History and Afro-Brazilian Culture, updated by Law 11.645 / 08, which added the Indigenous question, in the country's curriculum, changing the Law of Directives and Bases of National Education 9.394 / 96. It consists of a study of an applied nature, with a qualitative approach, in which 50 teachers who teach History in Elementary School participated in a municipal network of a city in Vale do Paraíba, in the State of São Paulo. A questionnaire for all these teachers and individual semi-structured interviews with seven teachers were used as research instruments, which were indicated by colleagues as those who develop practices on the theme of African History. Due to the Covid-19 pandemic period in the first half of 2020, both questionnaires and interviews were conducted online. The questionnaires were sent by email, through Google Forms, and the interviews were conducted using the Google Meet and Skype applications. The interviews, after being transcribed, were initially treated by the IRaMuTeQ software and the questionnaires were tabulated by Google Forms and Excel itself. After this initial treatment, the data were analyzed considering the Oral History methodology. The results showed that: the teachers' involvement in the theme is related to: (i) the fact of the black identity of some professionals; (ii) training in collective work hours - HTC; or (iii) for developing works in which different historical subjects have space for study. As a product of this work we have an e-book with suggestions for practices that involve the theme.

KEYWORDS: African History, Afro-Brazilian Culture; History teaching; Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Panorama de 2013 a 2019	20
Quadro 2 - Idade e sexo dos professores de História.....	57
Quadro 3 - Formação Inicial dos professores de História	61
Quadro 4 - Regime de trabalho e HTC	66
Quadro 5 – Identificação dos colaboradores	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte.....	15
Figura 2 – Formação docente	27
Figura 3 – Identidade e identidade docente.....	32
Figura 4 – Identidade e estudos étnico-raciais.....	35
Figura 5 - Matriz cultural	58
Figura 6 - Quantidade de filhos	60
Figura 7 - Atuação docente	63
Figura 8 - Relação de professores que conhecem as leis	68
Figura 9 - Formação em HTC sobre a temática	70
Figura 10 - Desenvolvimento de atividades	71
Figura 11 - Abordagem da temática	72
Figura 12 - Palavra aberta	76
Figura 13 - Nuvem de palavras das entrevistas	83
Figura 14 - Classificação Hierárquica Descendente	85
Figura 15 - Temas presentes nas falas dos professores	86
Figura 16 - Origem	87
Figura 17 - Relações étnicos-raciais	91
Figura 18 - Dimensão do ensino	105

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

ATPC	-	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
CEP	-	Comitê de tica em Pesquisa
HTC	-	Hora de Trabalho Coletivo
IDH	-	ndice de Desenvolvimento Humano
IDHM	-	ndice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDEB	-	ndice de Desenvolvimento da Educao Básica
IPEA	-	Instituto de Pesquisa Econmica
LDB	-	Lei de Diretrizes e Base
MEC	-	Ministério da Educao e Cultura
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	-	Produto Interno Bruto
PNUD	-	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RMVPLN	-	Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

Memorial descritivo	
1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Relevância e justificativa do estudo	12
1.2 Delimitação do estudo	14
1.3 Problema	16
1.4 Objetivos	17
1.4.1 Objetivo Geral	17
1.4.2 Objetivos Específicos	17
1.5 Organização do trabalho	17
2 REVISÃO DE LITERATURA	19
2.1 Panorama das pesquisas sobre Estudos da África e Diversidade Étnico-racial	19
2.1.1 Banco de dados: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior – CAPES	21
2.1.2 Banco de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações o BDTD	22
2.1.3 Banco de dados: <i>Scientific Electronic Library Online</i> (SciELO)	24
2.1.4 Banco de dissertações – MPE/MDH	26
2.2 Formação de professores	26
2.2.1 Formação de professores e os saberes docentes	29
2.2.2 Formação de professores de História	30
2.2.3 Identidade e identidade docente	32
2.3 Identidade e estudos étnico-raciais	34
2.3.1 Legislação e a promoção das relações étnico-raciais	39
2.3.2 O racismo e o poder	43
3 MÉTODO: o percurso	46
3.1 Tipo de Pesquisa	46
3.2 População	48
3.3 Instrumentos e procedimentos de pesquisa	49
3.3.1 Questionário	49
3.3.2 Entrevista na História Oral	52
4.1 Caracterização dos participantes: quem desenvolve práticas pedagógicas sobre a África na Rede?	56
4.1.1 Idade e sexo dos colaboradores	56
4.1.2 Matriz cultural	57

4.1.3 Número de filhos	60
4.1.4 Formação inicial	61
4.1.5 Atuação docente	63
4.1.6 Regime de trabalho e HTC	65
4.1.7 Leis 10.639/03 e 11.645/08	67
4.1.8 Indicação pelos pares	78
4.2 As narrativas: práticas em sala de aula de professores de História	79
4.2.1 Os professores de História que contam suas Histórias	79
4.2.2 A análise das entrevistas	82
4.2.3 Origem: de volta à infância	87
4.2.4 Relações étnico-raciais	90
4.2.5 Dimensão do ensino	104
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE A- INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	131
QUESTIONÁRIO	131
Roteiro do Questionário	131
APÊNDICE B - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS ENTREVISTA	132
Roteiro de entrevista	132
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO - CEP	134
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	138

MEMORIAL: uma profissão em constante construção

Estudar sempre foi visto, por mim, como uma alternativa para mudar minha condição de vida. De origem nordestina, filha de pais analfabetos, chegar ao mestrado é orgulho para toda a família. Acredito que o conhecimento pode ocorrer em qualquer lugar, com pessoas renomadas e com títulos acadêmicos, assim como, aos pés de um idoso. Em África, quando morre um idoso, perde-se uma biblioteca. Assim, acredito que o conhecimento experiencial deve ser valorizado, essa construção de saberes que acontece nas relações cotidianas.

Desde muito pequena, tenho lembranças de desejar aprender, que depois expandiu para o ensinar. Quando minha irmã mais velha aprendeu as primeiras letras, logo começou a me ensinar. Cheguei na primeira série já conhecendo as letras, escrevendo meu nome, o que logo nas primeiras semanas me possibilitou ir para outra sala, como se dizia na época, “mais forte”.

Meu ensino fundamental transcorreu tranquilamente. Da primeira à quarta série fui agraciada pelas “Marias”: Maria Helena, Maria Teresa, Maria Celina, Maria José. Nesse contexto, é possível dizer que a minha educação básica foi exercida essencialmente pelas mãos femininas. Dessa fase lembro-me bem do perfume (sem distinguir o cheiro) dessas professoras, geralmente próximas e acolhedoras.

Fui para o fundamental II e reencontrei minha professora da segunda série, Maria Teresa, nessa fase, minha professora de matemática. Mulher elegante, linda, sempre maquiada, chegava na escola com um fusquinha verde água. Quando algum aluno não realizava a tarefa adequadamente, realizando apenas cópia, era comum ouvi-la dizer “copiar até a Suzi copia”. Suzi era a cadelinha da professora e o tempo todo ela nos alertava da necessidade de aprender. Lembro-me também de um professor de História, o Marcos, que realizou um trabalho diferenciado. Li com ele dois livros que marcaram minha vida: “A história da riqueza do homem”, de Léo Huberman, e “Olga”, de Fernando Morais.

No ensino médio, passei por diversas dificuldades e observei o quanto não sabia. Na área de exatas, percebi que para obter 5,0 sofria muito. Na área de humanas foi possível me identificar. Aprendi muito com a professora Guiomar, de Língua Portuguesa, e os professores Jaime e Vânia, de História. Lembro-me na colação de grau de relatar ao professor Jaime minha escolha por estudar História, e o mesmo demonstrou disponibilidade para procurá-lo.

A faculdade me faz lembrar dificuldades. Trabalhava o dia inteiro, bastante distante de casa. Saía ainda de madrugada, pegando ônibus e trem e estudava à noite. Meus estudos

aconteciam no trem, mesmo em pé, realizava as leituras necessárias. Quando muito cansada na aula, acabava riscando o caderno. Muitos foram os traços no último ano. A maioria dos alunos que estudavam comigo já lecionavam. Eu, mantinha meu emprego, garantindo assim o pagamento das mensalidades da faculdade. Ao finalizar a graduação, consegui ingressar na docência, como professora de História, pois fui aprovada em um concurso público. Finalmente professora!

O choque foi grande. Primeiro a recepção da diretora, que ao me apresentar, logo soltou: “se fosse para te contratar, não contrataria”. Em seguida ela esclareceu: o fato de eu iniciar meus trabalhos sem experiência, de ter concluído a faculdade sem trabalhar em sala de aula, fato que me colocava em desvantagem, ou seja, eu não tinha experiência para ser professora.

Recebi o horário com a divisão das salas para as quais eu deveria ministrar aula e os diários. Entrar na sala de aula pela primeira vez foi de “dar dor de barriga”, até então meu papel na sala de aula era o de aluna. Vencida essa etapa, em seguida vieram os trâmites burocráticos, preenchimento de diários, planejamento, plano de aula, projeto. Tudo na prática e buscando modelos. Certas vezes, me aproximava de professores mais experientes e indagava sobre esses trâmites. Quando acolhida, recebia algumas dicas, quando não, diziam “faz qualquer coisa, ninguém vai ler mesmo”.

A comunidade era muito carente, inclusive o muro da escola era utilizado como parede para algumas casas da comunidade. O uso de entorpecentes era comum. Muitas vezes, os usuários realizavam o ato ilícito na parte lateral da escola e o cheiro chegava na sala de aula.

Em casa chorava, pensava na escolha que havia feito. Afinal, havia solicitado minha demissão numa empresa em que era concursada. Como boa sonhadora, decidi que deveria parar de lamentar e fazer a diferença. Assim minha dedicação ao trabalho foi exaustiva, procurava as mais diversificadas formas de trabalhar com meus alunos.

A falta de experiência me trouxe diversos problemas, desde a falta de conhecimento em utilizar os documentos oficiais (plano de ensino, PCN, diário de classe) até a gestão da sala de aula. Inicialmente, muito exigente para a realidade da escola, percebia que não atingia os adolescentes. Contudo, acreditava e acredito, que não é a realidade social do indivíduo que determina o que deve ser ensinado. Sempre acreditei que todos podiam aprender. Com essa premissa, propunha diversos desafios. Muitas vezes, era questionada, “por que fazia tudo aquilo”, principalmente por aqueles que já estavam numa fase profissional em que desacreditavam nos alunos e no próprio potencial transformador do professor, para esses, era difícil pensar nos discentes.

Uma fala me marcou muito nos primeiros anos de trabalho. Uma professora de Língua Portuguesa comentou após a finalização de um projeto: “Quero só ver depois de cinco anos!”. A fala dessa professora ficou marcada e toda vez que finalizo algum projeto, reflito sobre ela e me convenço de que ainda não se passaram os cinco anos (anos dos quais ela se referia).

Posso afirmar que essa fala poderia desencadear dois tipos de comportamentos em qualquer professor iniciante. Um dos comportamentos é de que logo a “chama” de ensinar iria se apagar, ou seja, iria me ajustar à realidade de alguns professores que desistiram do principal propósito da profissão, de motivar as crianças. O segundo comportamento seria de encarar essa exclamação/afirmação como um desafio, como se eu dissesse para mim mesma: não vou chegar a isso daqui a cinco anos.

Hoje, com 21 anos de magistério, encontro-me com uma grande “chama” e acredito muito no papel do professor como agente transformador. Acredito que posso despertar em muitas crianças, jovens e adultos a capacidade de impulsionar essas vidas para o conhecimento.

Consigo perceber que essa abordagem da professora se apresentou como um desafio a vencer. Mas imagino o quanto ela pode ter provocado o desânimo em outros colegas. Nesse aspecto, a sala dos professores pode ser um ambiente perigoso ou motivador. Infelizmente, nesse local os professores, frequentemente, abordam os mais variados problemas, inclusive com falas bastante comprometedoras para com sua atuação profissional. Desacreditam no potencial dos estudantes, elencam os aspectos negativos presentes na sala de aula e até mesmo implicam com a presença deles. Estes esquecem a função da escola e a existência dela, afinal, só há escola porque existem os alunos.

Quando iniciamos algumas conversas positivas, já de volta recebemos cortes e muitas vezes somos ridicularizados, ou até mesmo somos intitulados de “Poliana”. Nesse contexto, posso perceber que, constantemente, eu me isolo em minhas práticas. Procuro desenvolver atividades em que pouco preciso de outros atores da escola. Essencialmente, participo de ações coletivas, ou seja, desenvolvo trabalhos com professores com os quais tenho afinidades. Assim, os projetos que desenvolvo nos quais há participação de outras disciplinas são feitos, em sua maioria, com professores amigos.

Recentemente (junho de 2019), promovi um “café literário”, projeto de fechamento que realizo semestralmente com os alunos da modalidade EJA (Educação para Jovens e Adultos) e que, juntos, escolhemos um tema. No decorrer do semestre, trabalhamos a temática com as diferentes salas e no fechamento realizamos uma aula em que estudantes e professores participaram e colaboraram com exposição de trabalhos, leitura de poemas, apresentação de

danças, entre outras manifestações que sensibilizam e concretizam o trabalho realizado no decorrer do semestre.

Quando realizo uma atividade e por algum motivo não tenho o retorno pretendido, percebo que preciso reavaliar minha prática pedagógica e principalmente a forma como trabalho com meus alunos. Busco aperfeiçoamento acadêmico, dentro da possibilidade de horário. Realizo e participo de formações das mais diferenciadas abordagens, principalmente porque acredito que sempre há algo novo para se aprender. Gosto muito de uma fala de Marcelo Gleiser, que compara o conhecimento a uma ilha, quanto maior essa ilha se torna, com novos conhecimentos adquiridos, maior se torna a margem, ou seja, amplia-se o desconhecido.

Participei de duas pós-graduações e agora finalizo o mestrado. Concluir esta última etapa é fundamental para a superação das desigualdades, pois o acesso ao mestrado, como a primeira de minha família, representa o rompimento de uma prescrição para pessoas que não são privilegiadas economicamente. Compreendendo melhor o processo de pesquisa, vejo um potencial a ser desenvolvido na sala de aula, local em que a teoria se transforma em prática.

1 INTRODUÇÃO

A sala de aula é um ambiente de inquietações, questionamentos e busca por resultados que evidenciem a aprendizagem dos alunos. Como esse trabalho foi fruto de estudo com professores de História, disciplina que por si só traz diversas indagações, com um olhar para a escola pública na perspectiva desses professores, pensamos em contribuições geradoras de reflexões sobre a prática.

No Brasil, a vulnerabilidade de uma população tem localização geográfica, é o que se chama de “*apartheid* social”, isto é, a maioria da população afro-brasileira se encontra nas periferias e é desprovida de muitos recursos, inclusive de uma educação de qualidade, como comprova o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2017, por exemplo, o qual aponta as fragilidades da educação em nosso país: observa-se que, normalmente, quanto mais periférica uma escola se encontra, menor é este índice, o que retrata a fragilidade das áreas em que vive a maior parte da população afro-brasileira.

Desde 2003, quando foi instituída a Lei 10.639/03, como professora de História, do chão da sala de aula, fui em busca de informações e formações para abordagem da temática História de África e Cultura Afro-brasileira, uma vez que a disponibilidade de materiais para trabalhar com o tema era muito escassa, mas a paixão por este assunto me conduzia a esta busca.

Foi nessa procura por materiais e promoção de um trabalho com a História de África e da Cultura Afro-brasileira que dei início a trabalho com projetos. Também houve tentativas de conciliar ações com outras áreas do conhecimento, por meio de parcerias com professoras de outros componentes curriculares, para o desenvolvimento de projetos.

O papel do professor nas periferias necessita considerar o contexto em que a escola está inserida, para isso, é preciso compreender e “[...] considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho” (TARDIF, 2014, p. 228). Com essa oportunidade, foi possível trazer essa temática para a Escola, considerando outras marcas da história, de uma África para além do processo do neocolonialismo, assim como de um negro além da escravidão. A inserção da temática foi e é urgente.

Segundo Marcelo Garcia (2009, p. 119), “os professores com um conhecimento conceitual profundo da matéria estabelecem mais conexões e relações com outros tópicos e podem transladar esse conhecimento ao ensino e à resolução de problemas”. Por isso, a busca

pela temática foi, e é, parte de uma busca que acredito ser fundamental para a promoção da equidade étnico-racial. É um processo em constante construção, de minha parte como professora, em busca de conhecimento para adequar e transformar em conhecimento didático, e como mulher originária da periferia, possibilitar uma reflexão sobre o papel dos excluídos socialmente, um momento de reflexão e identificação com outros sujeitos, não só o escravizado, uma condição que não pode ser naturalizada.

Faz-se necessário perceber que o contexto da elaboração da Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira nas redes de ensino do Brasil, atualizado pela Lei 11.645/08, que inclui o estudo da questão indígena, ação essa que é uma tentativa da promoção da equidade das relações étnico-raciais, situação de conquista com evidências de diversas lutas e movimentos negros e da população afrodescendente, para garantir um espaço na promoção da equidade.

Alguns questionamentos com relação à promoção da equidade étnico-racial têm trazido inspirações, essencialmente, na abordagem do tema em sala de aula. Como práticas inclusivas possibilitaram a inserção da discussão da temática? Como certas abordagens podem auxiliar no desenvolvimento positivo de identidade das nossas crianças, jovens e adultos? Qual é a importância da formação continuada de professores para garantir a abordagem na sala de aula sobre a temática, para potencializar a implementação da lei e da promoção da equidade nas relações étnico-raciais?

Nesse sentido, a relevância do estudo encontra-se em estudar práticas que sejam humanizadoras, inclusivas, desenvolvidas por professores de História. Para complementar o trabalho foi produzido um produto, que se constitui em um livro eletrônico (*e-book*) com propostas de atividades pedagógicas, abordagens, vocabulários, ou seja, materiais que poderão auxiliar os professores iniciantes na temática nesse caminhar.

1.1 Relevância e justificativa do estudo

O presente estudo apontou sua importância, uma vez que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 são resultado de reivindicação da população negra e de um processo de luta dos movimentos sociais. Assim como apresentam Gomes (2011) e Ribeiro e Souza (2015), essas lutas foram relevantes para constituir um caminhar na legislação, que culminou nessas duas leis, como um processo de conquista. É preciso refletir sobre a importância da temática em três aspectos.

O primeiro diz respeito ao tema do trabalho “África na sala de aula: práticas nas narrativas de professores”, o que revela a “fala” do professor sobre a implementação das leis,

na garantia da prática. São em situações como essas que os “[...] professores aprendem por meio de reflexões críticas estruturadas sobre suas próprias práticas” (SHULMAN; SHULMAN, 2016, p. 123). Na escola, o professor exerce um papel significativo; em suas ações repousam a possibilidade de mudanças, na perspectiva do ensino e, principalmente, na promoção das relações étnico-raciais. Ao promover esse momento de encontro para a coleta de narrativas desses professores e depois a devolutiva da transcrição das narrativas, o docente pode rever suas falas e com isso promover um processo reflexivo sobre sua prática, como apontam Shulman e Shulman (2016), foi possível a reflexão sobre a ação, ou seja, a reflexão da ação pedagógica.

O segundo é o fato de que, pensando na pertinência da pesquisa, uma vez que, passados 17 anos da primeira versão da lei, ainda observamos resistência ou desconhecimento para o trabalho com a temática. O uso do desconhecimento aponta a fragilidade na atuação do professor.

Um professor precisa estar pronto para ensinar [...] um professor competente deve desenvolver uma visão específica de ensino e aprendizagem (ativo, construtivo, metacognitivo) [...] tem de estar disposto a pensar no ensino como processo diferente de ‘dar aula’ e na aprendizagem como um processo diferente de repetir ou reafirmar. (SHULMAN; SHULMAN, 2016, p. 125)

Shulman e Shulman (2016) destacam a importância do professor competente, reforçando a necessidade de constantes aprendizagens, reflexões e ir muito além do “dar aulas”. Nesse contexto, não se retira a responsabilidade da instituição em que o professor atua em realizar formações continuadas no ambiente de trabalho, mas reforça o papel do professor como um estudioso constante.

Em terceiro, é preciso pensar na contribuição para a construção do conhecimento, uma vez que “bons modelos” podem evidenciar e promover o desenvolvimento da temática por outros professores, que em seu cotidiano sentem-se limitados para aplicá-la em sala de aula. Nessa situação, é possível lembrar que pouco se registra no meio acadêmico sobre a prática docente, ou seja, sobre a visão do professor, pois, a

[...] profissão docente é uma profissão do conhecimento. O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legítimo da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. (MARCELO GARCIA, 2009, p. 8)

Marcelo Garcia (2009) apresenta dois aspectos importantes que evidenciam a necessidade do desenvolvimento dessa pesquisa, tendo em vista a ideia de “[...]isolamento, como norma e cultura profissional” assim como a compreensão de que “grande parte do conhecimento dos professores é tácito, difícil de articular” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 122). Partindo desses apontamentos, a pesquisa tem relevância para as discussões relativas ao tema, pois conhecer o que se produz na sala de aula poderá reverberar para outros e assim diminuir esse isolamento.

Tardif (2009) denomina de “professores eficientes” aqueles que possuem um “[...] conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar” (TARDIF, 2009, p. 60), e as entrevistas deste trabalho foram realizadas com os docentes sinalizados por seus pares como professores que desenvolvem a temática em sala de aula.

A implementação nas escolas do Estudo de África e da Cultura Afro-brasileira em atendimento à legislação vigente ainda encontra entraves para sua presença efetiva, várias são as justificativas para o não atendimento. Assim, apresentar práticas realizadas por professores de uma rede municipal do Vale do Paraíba podem ser compreendidas como uma possibilidade de disseminar e implementar o que está proposto nas Leis 10.639/03 e 11.645/08 e no currículo do Componente de História, possibilitando assim a temática circular pelos demais componentes curriculares.

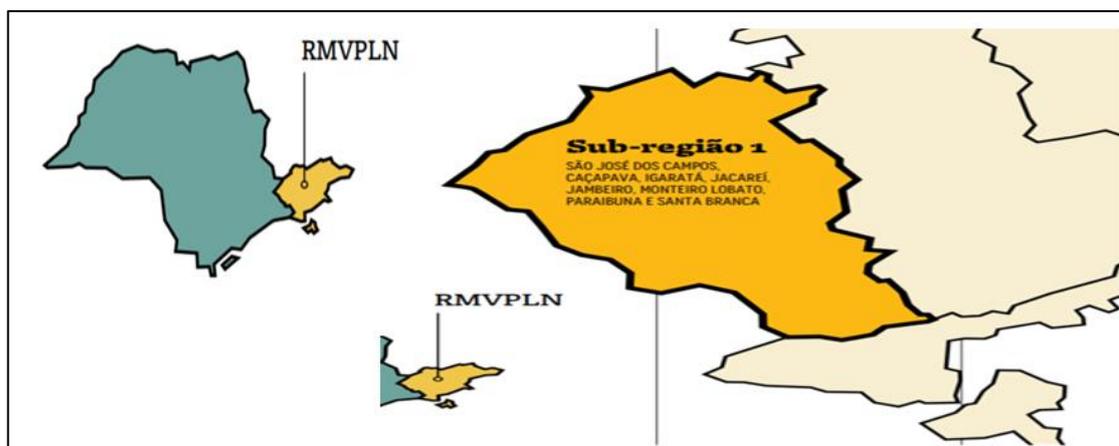
1.2 Delimitação do estudo

Tendo em vista o objetivo de investigar práticas pedagógicas sobre a temática História de África e Cultura Afro-brasileira desenvolvidas por professores de História em exercício da profissão docente, o estudo situa-se no campo da pesquisa sobre Formação Docente, Inclusão e Diversidade Sociocultural.

Para realizar a pesquisa, selecionou-se a cidade situada no Vale do Paraíba, no interior do estado de São Paulo. De acordo com o Censo (2010), há no município 629.921 pessoas e, pelos dados do IBGE, estimou-se que em 2019 a população atingiria 721.944 habitantes.

A Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (RMVPLN) está organizada em cinco sub-regiões, a pesquisa foi realizada na Sub-região 1, formada pelos municípios de São José dos Campos, Caçapava, Igaratá, Jacareí, Jambeiro, Monteiro Lobato, Paraibuna e Santa Branca, como pode ser observado na figura 1.

Figura 1 - Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte



Fonte: Disponível em http://servicos2.sjc.sp.gov.br/media/667370/sjdados_2016.pdf Acesso em 20 out. 2019.

Considerada a região mais extensa do Estado de São Paulo com 16.179,95 km², é classificada como a terceira maior região metropolitana em números de habitantes com 2.264.594 moradores (CENSO 2010), com o Produto Interno Bruto (PIB) correspondente a 3,92% do estado e 1,26% do PIB Nacional, ocupa o oitavo lugar no PIB do estado de São Paulo e o décimo nono do Brasil.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi apresentado inicialmente em 1990 no primeiro relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), idealizado pelo economista Mahbud Ul Haq e a colaboração do indiano Amartya Sen. Utiliza como critério os dados da saúde, com a análise de uma vida longa e saudável, da educação, com relação ao acesso ao conhecimento e da renda, como padrão de vida digno. O índice do IDH varia de 0 a 1, em que 0 (valor mínimo) e 1 (valor máximo). O PNUD, a Fundação João Pinheiro e o Instituto de Pesquisa Econômica (IPEA) utilizam-se dessa metodologia desde 1998 para calcular o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). O IDHM da cidade a ser pesquisada é de 0,807, dado de 2010 (IPEA, 2009).

O município apresenta preocupação com as questões ambientais e se constitui em 67,2% do território em áreas de proteção ambiental; abrange parcialmente as bacias hidrográficas dos rios do Peixe, Buquira, as cabeceiras do Córrego Vidoca, do Ribeirão dos Putins e o entorno do reservatório do Jaguari.

Com relação à educação, no município da pesquisa, segundo dados do IBGE (2018), a escolarização na faixa etária de seis a quatorze anos em 2010 encontrava-se em 97,4%. Na rede pública, em geral, estão matriculados no Ensino Fundamental 80.864 alunos, com um número

de 4.347 docentes em 174 estabelecimentos. A rede municipal em questão conta com 48 Escolas Municipais de Ensino Fundamental, que atendem 37.378 alunos, sendo que 43 escolas atendem aos Anos Finais, com o montante de 15.245 alunos. Atuam nessas escolas 70 professores de História. O IDEB do município de 2017, divulgado em 2018, para o Ensino Fundamental Anos Finais foi de 5,4.

Em 2014, a cidade conquistou o selo “Município Livre do Analfabetismo”, que representa o reconhecimento pelo Ministério da Educação de que a cidade superou o índice de alfabetização de mais de 96% da população, de acordo com o Censo 2010 do IBGE.

Consta no Plano Municipal de Educação (2015 a 2025) da referida cidade, na meta 7.15, promover o ensino de história de África, das culturas Africanas, Afro-brasileira, quilombola e indígena, e implementar ações educacionais nos termos da Lei Federal n. 11.645, de 10 de março de 2008. Há também uma Matriz Curricular que em sua globalidade aponta a necessidade da formação do aluno de forma integral. Ainda há uma ação formativa específica para professores da área de Ciências Humanas desde 2017.

1.3 Problema

Passados 31 anos de um “sonho” de uma Constituição Cidadã, 18 anos da promulgação da Lei 10.639/03 e 13 anos da Lei 11.645/08, que inclui o estudo da História Indígena — leis que já estabeleciam um olhar nas questões étnico-raciais —, ainda encontramos relatos de professores que alegam não estar “capacitados” para trabalhar em sala de aula com a temática de História da África e da Cultura Afro-brasileira.

É possível, nesse cenário, identificar que há lacunas na constituição identitária nacional, uma vez que se nega uma versão da história diferente da versão da existência do negro enquanto escravizado e do seu desaparecimento quando da Lei Áurea. Em algumas escolas, apenas nesses contextos históricos a questão negra é abordada. Segundo Gomes (2012), há uma exigência para mudanças de práticas e descolonização dos currículos, assim como questionamentos dos lugares de poder, na relação entre direitos e privilégios. A construção da identidade do povo brasileiro deve possibilitar a presença dos diferentes sujeitos históricos, que contribuem para a formação da sociedade brasileira.

Por isso, faz-se necessário identificar práticas pedagógicas sobre a temática, sinalizando caminhos adotados por esses professores, contexto no qual apresenta-se o problema que orienta esta pesquisa, a saber:

- Como se dão as práticas pedagógicas de professores que implementaram a Lei 10.639/03 nas aulas de História?

1.4 Objetivos

Os objetivos foram divididos em objetivo geral e objetivos específicos.

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar as narrativas de professores sobre práticas pedagógicas em aulas de História, que garantem a abordagem sobre a temática de História da África e Cultura Afro-brasileira.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Refletir sobre a questão da construção da identidade e das contribuições étnico-raciais na perspectiva da História de África e Cultura Afro-brasileira.
- Refletir sobre a importância da formação continuada do profissional docente como promoção da equidade étnico-racial.
- Identificar, dentre os professores de História, aqueles que desenvolveram práticas em que envolveram a temática História de África e de Cultura Afro-brasileira.

1.5 Organização do trabalho

Essa dissertação está organizada em seis seções: (i) Introdução, (ii) Revisão de Literatura, (iii) Método, (iv) Análise e Discussão dos Resultados, (v) Considerações Finais, (vi) Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em seis subseções: Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo, Justificativa, Problema, Objetivos Gerais, Objetivos Específicos e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre o “estudo de África”, “relações étnico-raciais”, “implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08” e “diversidade – educação – história”. Aborda também a formação docente, identidade e identidade docente e estudos étnicos-raciais.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: população e amostra, instrumentos de pesquisa, procedimentos para coleta de dados e procedimentos para análise dos dados.

Em seguida, apresenta-se a análise e discussão dos resultados, seguido das referências. Nos apêndices constam os instrumentos de coleta de dados, questionário e o roteiro de entrevistas; e nos anexos, o ofício à instituição em que será realizada a pesquisa e termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão da literatura é a etapa de construção do referencial teórico, uma vez que levantar o que se tem discutido no meio científico nos auxilia, enquanto pesquisador, compreender como o tema da pesquisa encontra-se no meio acadêmico. Desta forma, “[...] antes de iniciar uma investigação, o pesquisador necessita conhecer a teoria já existente, pois é ela que servirá de indicador para a delimitação do campo ou área mais necessitada de pesquisas” (LAKATOS; MARCONI, 2003 p. 117). De acordo com as autoras, há necessidade de ocorrer uma dedicação no decorrer da pesquisa, levantando novas publicações que possibilitem ampliar o levantamento de referências.

A revisão da literatura está organizada em panorama das pesquisas, formação de professores, identidade e identidade docente, estudos étnico-raciais, com um subitem legislação e a promoção da igualdade étnico-racial.

No panorama das pesquisas foram realizadas buscas nas publicações realizadas nos últimos seis anos (2013 a 2019). Foi escolhido inicialmente 2013, devido aos dez anos da Lei 10.639, e 2019 por ser o ano de início da pesquisa em questão.

Com relação ao estudo de identidade e identidade docente, o estudo tem como propósito apresentar um panorama sobre as contribuições dos vários elementos sociais que constituem a construção da identidade individual e profissional. O item estudos étnico-raciais tem como objetivo apresentar aspectos relacionados à questão da temática desta dissertação.

2.1 Panorama das pesquisas sobre Estudos da África e Diversidade Étnico-racial

Realizou-se uma pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e na SciELO, tomando por base os seguintes descritores: estudo de África; implementação da Lei 10.639/03; implementação da Lei 11.645/08; relações étnico-raciais; diversidade e educação e História. O operador (booleano) utilizado foi o AND. “O operador booleano AND é usado para restringir a pesquisa, fazendo a intersecção dos conjuntos de trabalhos que possuem os termos combinados” (PIZZANI, 2012, p. 61).

Para refinar a pesquisa utilizou-se também aspas para fins de delimitar a busca por trabalhos que contivessem as expressões de busca em seus exatos termos, situação empregada

principalmente nos termos diversidade, pois inicialmente foi ampliado para educação, em seguida, para história. Acrescentando as aspas foi possível aproximar pesquisa do termo desejado, que foi aplicado com o descritor “Estudo de África”.

No decorrer do trabalho de elaboração do quadro 1 – Panorama 2013 - 2019, primeiramente, foi realizada a leitura dos títulos dos trabalhos que se aproximavam do foco da pesquisa, em seguida foi realizada a leitura dos resumos para selecionar os textos

Quadro 1 - Panorama 2013 - 2019

Descritores	CAPEs	CAPEs	BDTD	BDTD	SciELO	SciELO
	Geral - Total	Selecionados	Geral- Total	Selecionados	Geral- Total	Selecionados
Estudo de África	543	1	289	1	168	2
Implementação da Lei 10.639/03	40	2	50	1	3	1
Implementação da Lei 11.645/08	18	1	9	1	0	0
Relações étnico-raciais	375	2	288	2	25	5
Diversidade – educação – história	283	2	141	1	31	1
Total		8		6		9

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A escolha pela observação dos dados a partir de 2013 — para início desta pesquisa documental, pensando na delimitação de estudo — deu-se devido aos dez anos da Lei 10.639, além de, no processo de estudo, promover um melhor direcionamento às palavras chaves. O levantamento de publicações constitui em elemento fundamental para a construção de um repertório teórico capaz de validar a pesquisa, uma vez que:

A teoria serve como sistema de conceptualização e de classificação dos fatos — um fato não é somente uma observação prática ao acaso, mas também uma afirmativa empiricamente verificada sobre o fenômeno em pauta: dessa forma, engloba tanto as observações científicas quanto um quadro de referência teórico conhecido, no qual essas observações se enquadram no universo, a variedade de fenômenos passíveis de estudo é infinita [...]. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 115)

As leituras possibilitam verificar como o tema vem sendo tratado no meio científico, até mesmo nos oferecer elementos para determinar o método e como os dados serão tratados na pesquisa. Inicialmente, o que se percebe nesse levantamento é que o foco está quase sempre direcionado para o professor.

Lembrando que, “a teoria serve para, baseando-se em fatos e relações já conhecidos, prever novos fatos e relações — a teoria torna-se um meio de prever fatos, pois resume os fatos já observados [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2003 p. 117).

Esse repertório possibilita rever o tema apresentado na pesquisa, com a intenção de repensar sobre o problema inicialmente apresentado. São essas pesquisas que auxiliam na análise das narrativas, assim como no tratamento dos dados coletados.

A análise dos textos selecionados será apresentada conforme o Banco de Dados consultado, como pode ser observado no texto a seguir.

2.1.1 Banco de dados: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior – CAPES

No Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram selecionados oito trabalhos para serem analisados com os descritores mencionados no quadro 1, a partir da leitura de seus títulos e análise dos resumos.

Com base no descritor “Estudo de África”, Silva Filho (2017) apresenta uma proposta para ler e melhor compreender os discursos verbais e iconográficos sobre enfoques acerca da história do negro em livros paradidáticos e didáticos, contribuindo para releitura dessa história, em que procura sensibilizar o público leitor a realizar leituras da temática sob um outro olhar, que possa esclarecer e interpretar a presença do negro como uma das matrizes formadoras da cultura brasileira.

Com o descritor “Implementação da Lei 10.639/03”, Marques, Sá e Souza (2015) discutem o que propõe a Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes escolares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, destacando como esse ensino pode e deve ser feito no 2º Ciclo do Ensino Fundamental. Barbosa (2015) analisa a experiência vivenciada como docente em uma disciplina do curso de graduação ministrado na Faculdade das Américas, em São Paulo, entre 2013 e 2014. A disciplina optativa “Culturas e Relações Étnico-Raciais” é oferecida aos alunos de todos os cursos dessa Instituição. O curso atende às Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08.

Com relação ao descritor “Implementação da Lei 11.645/08”, Barbalho e Rodrigues (2018) propuseram um estudo para investigar o desenvolvimento da implementação da Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, nos espaços escolares, e a inserção da temática nos conteúdos programáticos. A obrigatoriedade do ensino das temáticas propostas pela Lei implica a necessidade de abordagem na docência de todas as disciplinas do currículo da educação básica, que inclui o ensino fundamental e médio. Foi possível, com este estudo, identificar o despreparo

para difundir tais saberes ou lidar com questões relativas à discriminação e ao preconceito, presentes no cotidiano dos alunos.

Utilizando o descritor “Relações étnico-raciais”, podemos destacar Tomaim e Tomaim (2017), que apresentam um panorama das relações étnico-raciais, especificamente a do negro no contexto escolar e como a cultura é tratada no currículo. Destaca o importante papel do professor em se ater na formação da identidade das crianças, sendo agentes sociais e formadores de novas consciências étnico-raciais. Pereira e Cordeiro (2014) apresentam alguns pressupostos teóricos sobre as culturas afro-brasileira e africana que, mesmo com respaldo da Lei 10.639/03, ainda não são implementados no currículo da Educação Básica conforme o exigido.

Com o descritor “Diversidade, educação e história”, temos Rodrigues e Abramowicz (2013) que analisam como os conceitos de diferença e diversidade têm sido utilizados no debate contemporâneo brasileiro em educação e nas políticas públicas da área. O levantamento indicou que essas ações estavam concentradas nos Ministérios da Cultura, da Saúde e, principalmente, da Educação, o que reafirma a centralidade da educação como processo e da escola como instituição social no enquadramento e/ou na mediação dos dilemas expostos à sociedade brasileira neste início de século. Gomes (2017) apresenta os desafios para o ensino da diversidade e das relações étnico-raciais no Brasil, bem como avaliar um plano de aula da disciplina de História realizada em uma escola pública na cidade de Porto Alegre, capital do estado.

2.1.2 Banco de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram selecionados seis trabalhos, como mencionado no quadro 1, a partir da leitura de seus títulos e análise dos resumos.

Com o descritor “Estudo de África”, é importante analisar o trabalho de Oliveira (2017), que aponta que o estudo da história da África, dos africanos, da luta, da cultura e da participação da população negra na formação da sociedade nacional está previsto para o Ensino Médio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394 de 1996); seria possível supor, portanto, que esta temática fosse abordada nas escolas, ainda que em caráter transversal. Para o autor, a escola pode configurar-se enquanto espaço comprometido com a diversidade, e, nesse sentido, é importante construir possíveis referenciais identificatórios para o estudante negro que não dizem respeito a um evidenciamento da branquitude. A escola apareceu como um contexto

no qual a discriminação era sinalizada e onde foram encontradas formas escassas de identificação positiva com a negritude, levando os adolescentes a procurarem outros referenciais de identificação.

Considerando o descritor “Implementação da lei 10.639/2003”, o trabalho de Leite (2017) analisa as formas de materialização da História da África, cultura africana e afro-brasileira em livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos do 2º Ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de São Paulo. O trabalho de Silva (2016), por sua vez, sinaliza a aplicabilidade da Lei 10.639/03 no conteúdo África dos livros didáticos de Geografia. A Lei 10.639/03 é a principal legislação educacional vigente no país no combate ao racismo. A pesquisa constatou que os livros didáticos de Geografia aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) estão deixando lacunas no que diz respeito ao combate ao racismo e ao conhecimento da História da África e dos afrodescendentes, resultado que inviabiliza a efetivação total da Lei e dificulta a construção de práticas docentes sobre a temática.

Com o descritor “Implementação da lei 11.645/08”, o trabalho de Grasso (2016) apresenta uma reflexão sobre a Lei 11.645/08, que altera a Lei 10.639/03 e regulamenta a obrigatoriedade do ensino de História da África, Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo oficial da educação básica. Para o autor, o ensino de História da África por si só não é um instrumento isolado de combate ao racismo e ressignificação da noção de cidadania, porém, pode ser um espaço de construção de memória, identidade e ancestralidade.

Com o descritor “Relações étnico-raciais”, o trabalho de Ramos (2016) aponta uma reflexão sobre as relações étnico-raciais vivenciadas no cotidiano de uma sala de aula do 5º ano do ensino fundamental, em uma escola pública estadual de Maceió, com o propósito de analisar as relações dos alunos negros no cotidiano da sala de aula, a fim de identificar manifestações racistas e preconceituosas. Os resultados obtidos apontam que os alunos negros são oprimidos cotidianamente na escola, a discriminação e o racismo se manifestam por meio de xingamentos, gozações e depreciações. Já o trabalho de Silva (2018) apresenta propostas de educação, quanto às relações Étnico-Raciais no ensino da História e cultura Afro-brasileira e Africana oferecido pela rede estadual e municipal de ensino da cidade de São Paulo, para identificar e buscar alternativas a fim de solucionar o problema do racismo crescente nas instituições de ensino, o qual decorre da falta da construção de uma educação de qualidade que valorize a diversidade histórica da população negra.

Com o descritor “Diversidade, educação e história”, o trabalho de Nascimento Junior (2018) aponta que os retratos revelados desta temática expressam o cotidiano escolar

apreendidos nos resumos das dissertações na área de educação defendidas no período compreendido entre os anos de 2006 a 2016, ratificaram a importância das investigações desta temática para contribuir no combate aos preconceitos, discriminações, violências, racismos, cujas origens históricas remontam ao passado colonizador.

2.1.3 Banco de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)

Por fim, no Portal da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), após a leitura dos títulos e análise dos resumos dos artigos encontrados, selecionaram-se nove para aprofundamento, como pode ser observado a seguir.

Com relação ao descritor “Estudo de África”, o trabalho de Conceição (2017) sinaliza como a visão sobre a África apresenta-se nos livros didáticos brasileiros de História, em particular os que compreendem esta produção na segunda metade do século XX. Eles assumem uma dimensão racializante nos discursos alusivos aos povos africanos e afro-brasileiros. O autor apresenta uma espécie de mapeamento dos elementos discursivos que compõem o teor racializante dessas abordagens. Já o trabalho de Rozal (2017) discute as formas pelas quais aspectos relativos à dimensão histórica do racismo são abordados em atividades propostas em um conjunto de Livros Didáticos de História, aprovados nas edições do PNLD 2008 e 2011. O autor buscou perceber como o tema do racismo foi abordado e quais diálogos foram construídos com a história do pós-abolição e o ensino de História. Os resultados obtidos demonstram que uma diversidade de abordagens tem caracterizado o tratamento do tema, especialmente, no que tange às finalidades ético-político-cultural.

Com base na pesquisa para o descritor “Implementação da Lei 10.639/03”, o trabalho de Coelho M. e Coelho W. (2018) aborda a formação do professor de História, ao longo dos últimos quinze anos, considerando a legislação que reformula a perspectiva de História do Brasil nos currículos da Educação Básica. As diretrizes nacionais para a educação das relações étnico-raciais acarretam mudanças nos percursos de formação, analisam o impacto de tais alterações, a partir dos trajetos curriculares de cursos oferecidos por universidades federais em dez unidades da federação.

Para o descritor “Relações étnico-raciais” é importante o trabalho de Meinerzl (2017), que apresenta reflexões que colocam em conexão o ensino de História, a interculturalidade e a educação das relações étnico-raciais. O autor expõe alguns resultados de processos de estudo

em andamento acerca de ações relativas à implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no município de Cachoeirinha, RS. Aponta para dois elementos específicos da recepção dessas leis, no contexto da educação escolar e do ensino de História no Rio Grande do Sul: por um lado, o afeto à causa, como resposta mais individual e menos institucional às determinações legais; por outro lado, a tendência à construção de novas estereotípias nas práticas coletivas de recepção dessa legislação e das diretrizes correlatas.

Já o trabalho de Suleiman (2014) relata uma experiência realizada no Estágio Supervisionado em Docência em Psicologia, disciplina do Curso de Licenciatura em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, interligando o tema da psicologia e das relações étnico-raciais. Embora o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e o ensino das Relações Étnico-Raciais tenham se tornado obrigatórios em todas as escolas do Brasil a partir da Lei 10.639/03 — considerando a relevância sócio-histórica e cultural de promoção de equidade e igualdade social que a lei sugere —, a Psicologia tem muito a contribuir no processo de formação de professores ao evidenciar como se dá a constituição do sujeito na relação com a cultura, desnaturalizando preconceitos e estereótipos sobre as relações sociais e étnico-raciais do país. Gomes e Rodrigues (2018), por sua vez, apresentam em seu trabalho uma retrospectiva dos 30 anos da Constituição Federal de 1988, como constituição cidadã e a questão racial com as implementações das legislações. Silva e Tobias (2016) apontam que as desigualdades sociais são fatores que contribuem para a marginalização do negro e evidenciam a discriminação racial, reforçando a necessidade de políticas de ação afirmativa no Brasil. Chagas (2017), apresenta um trabalho com base em projetos que foram realizados nas escolas públicas da Paraíba para efetivação da educação para as relações étnico-raciais.

Com o indexador “Diversidade, educação e história” pode-se destacar o trabalho de Munanga (2015), que apresenta a diversidade da formação do Brasil como encontro das diversidades étnicas e culturais e aborda sobre as resistências identitárias, em que a questão fundamental que se coloca é como ensinar a história desses povos que na historiografia oficial foi preterida e substituída pela história de um único continente, silenciando a rica diversidade cultural em nome de um monoculturalismo justificado pelos interesses de um grupo, coloca a importância de uma educação multicultural que enfoque nossa rica diversidade.

2.1.4 Banco de dissertações – MPE/MDH

No Banco de Dissertações da Universidade de Taubaté, no Mestrado em Desenvolvimento Humano e no Mestrado em Educação, é importante destacar três trabalhos importantes sobre esta temática: Souza (2016), Sodré (2017) e Ribeiro (2017).

Souza (2016) faz análise de narrativas de orientadores pedagógicos que vivenciam o processo de efetivação da Lei 10.639 no cotidiano escolar, na formação de alunos do Ensino Fundamental II. A autora destaca que o trabalho pedagógico fundamentado em um currículo que contemple a diversidade, dotado de consciência política, vinculado à ação de educadores capacitados para a articulação didática na perspectiva das ações afirmativas, contribuem para o fim das tensões raciais e com a supressão dos conteúdos eurocêtricos.

Sodré (2017) apresenta a análise de narrativas de professores acerca da prática docente em relação à educação de relações raciais, a partir das instâncias de discursos, de formação discursiva: o processo de formação e desenvolvimento profissional docente; a gestão didática de conteúdos e o posicionamento pessoal frente à temática.

Ribeiro (2017) aponta como se estabeleciam as interações sociais e relações raciais entre crianças negras e brancas e com a professora da sala em uma unidade municipal de Educação Infantil de uma cidade do Vale do Paraíba- SP e constatou como há incômodos com as questões étnico-raciais e a necessidade de ações efetivas para promover uma infância sem racismo.

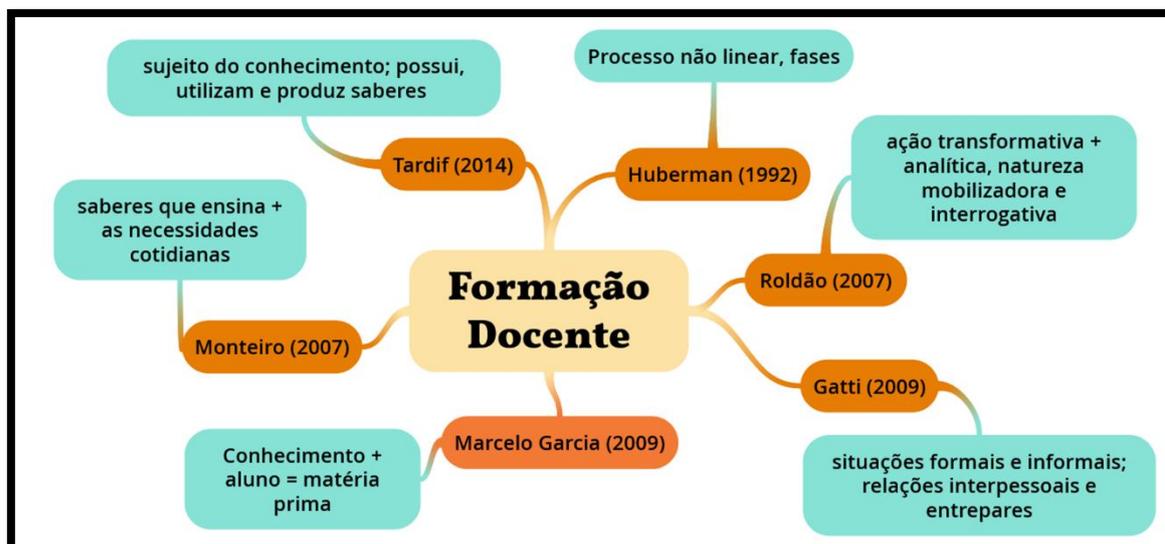
A revisão da literatura representou o início dos trabalhos, o levantamento realizado com os descritores contribuiu para a definição dos objetivos e o caminho da pesquisa, garantindo a relevância do estudo.

Os estudos acadêmicos são construídos para promover o debruçar sobre as problemáticas do cotidiano. Nessa dissertação, o foco está na profissão docente, com enfoque na História de África e da Cultura Afro-brasileira. Há estudos sobre a temática, destacando a importância do tema e por outro lado garantindo um enfoque positivo sobre a escola pública.

2.2 Formação de professores

A figura 2 sintetiza, em parte, o estudo realizado sobre a formação docente.

Figura 2 – Formação docente



Fonte: Elaborado pela autora, março 2021.

A formação docente é compreendida como um processo que se inicia na fase ainda como estudante, que ocorre ao observar como se dá o trabalho docente na escola, na condição de aluno, e continua por toda a vida profissional. Para promover uma educação de qualidade se faz necessário o investimento de formação em diferentes contextos, como destaca Gatti (2009, p. 92) “[...] seja ela em graduações, ou em processos da educação continuada, formais ou informais, fora da escola ou no seu cotidiano escolar”.

Gatti (2009) enfatiza que o professor promove o desenvolvimento básico da sua formação na graduação e que esse processo ocorre em vários outros momentos, em situações formais e informais; ele destaca a importância dos relacionamentos interpessoais e entrepares e ainda “[...] com o contexto das redes de ensino” (GATTI, 2009, p. 98).

Huberman (1992), por sua vez, discorre sobre a importância desse processo de formação profissional e esclarece a necessidade desse desenvolvimento contínuo que envolve as mais diversas situações:

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momento de arranque, discontinuidades (HUBERMAN, 1992, p. 38).

No ponto de vista de Huberman (1992), é possível identificar algumas fases percorridas pelo profissional docente; contudo, ele mesmo acrescenta que não há uma linearidade, uma vez

que a trajetória de cada docente é única. O autor apresenta a fase inicial como um marco na vida do iniciante, pois tal passagem sinaliza a permanência ou não na profissão.

Nessa trajetória formativa é possível reconhecer o papel do professor e destacar como uma boa formação inicial e contínua pode ser indicador de qualidade, como aponta Marcelo Garcia (2009):

[...] profissão docente é uma profissão do conhecimento. O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legítimo da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. (MARCELO GARCIA, 2009, p. 8)

Segundo Marcelo Garcia (2009), o aprimoramento do conhecimento do professor é fundamental para promover um trabalho que culmine na aprendizagem das crianças, da melhor forma possível, garantindo a equidade e entendendo que o professor do século XXI precisará assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) passam por transformações muito rápidas e para isso o professor precisa “[...] dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, um esforço redobrado para que continue a aprender. Considerando as colocações de Marcelo Garcia (2009) e as transformações no acesso à informação, observa-se a necessidade de o professor adaptar-se constantemente e a melhor forma para adequar-se está no processo formativo. Estas formações podem ocorrer em horário de trabalho e/ou em instituições externas.

Roldão (2007) evidencia a importância do conhecimento nas suas diferentes situações, uma delas se constitui numa “ação transformativa”, situação que só se torna possível com a apropriação do conhecimento com profundidade. Outro elemento por ela evidenciado está na apresentação da “capacidade analítica”, ou seja, a capacidade de gerar dúvidas e investigar. A autora reforça a ideia da “natureza mobilizadora e interrogativa”, que consiste num “questionamento permanente”. A profissão docente exige a elaboração de boas perguntas e de situações problema que coloquem em jogo todo conhecimento dos alunos. São em situações investigativas e de desafios, possíveis de serem resolvidos, que os alunos mobilizam grande parte de seu conhecimento.

A profissão docente é a profissão do conhecimento (MARCELO GARCIA, 2009), o que demanda um investimento do profissional docente em estudos, buscando a atualização dos conhecimentos, como toda profissão do século XXI, assim como dar continuidade na aproximação do conhecimento prático e o que está em discussão no meio acadêmico.

Neste sentido, ter conhecimento sobre os saberes docentes pode colaborar para a compreensão de suas necessidades formativas, para assim permitir situações que influenciam o modo como o professor desenvolve a aula. Lembrando que há diferentes formas de aquisição de aperfeiçoamento e formação.

2.2.1 Formação de professores e os saberes docentes

Para Monteiro (2007), o saber docente se constitui na relação entre diversos saberes que “[...] dominam para poder ensinar, expressos muitas vezes como saberes práticos”, os quais, segundo o autor, “são considerados fundamentais para a configuração de uma identidade e de competências profissionais, implicando reconhecimento de subjetividades e apropriações” (p.14). Neste contexto, complementa:

[...] formas como professores de História mobilizam os saberes que dominam para lidar com os saberes que ensinam, formas essas nas quais articulados saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes pedagógicos e saberes da experiência, numa criação própria e significativa para seus alunos. (MONTEIRO, 2007, p. 14)

De acordo com Monteiro (2007), a composição dos saberes do profissional docente de História se constitui em vários e contribuem para uma aprendizagem significativa, refletindo diretamente na relação professor e aluno.

Nóvoa (2016) aponta que o professor necessita combinar três tipos de conhecimentos: o saber do conteúdo, conhecer pedagógico, ou seja, as teorias da aprendizagem e as maneiras que as crianças aprendem, e o conhecimento da profissão, ou seja, saber como a profissão funciona na prática. A ausência ou desvalorização de um desses tipos de conhecimento comprometem a profissão docente.

Neste sentido, cabe lembrar as respostas apontadas por Caimi (2015) sobre a pergunta “O que precisa saber um professor de História?” Segundo a autora, o professor de História para desempenhar seu fazer tem: “saberes a ensinar”, aqueles referentes à própria História, relacionados ao conhecimento historiográfico acumulado e à epistemologia da História; “saberes para ensinar”, aqueles relativos à docência, à didática, à cultura escolar; e por fim, “saberes do aprender”, aqueles que tem que dominar para que possa permitir com que o aluno se desenvolva, ou seja, mecanismos de cognição e de formação do pensamento histórico, por exemplo (CAIMI, 2015, p.105).

Fazenda (1998) se dedicou ao estudo do que seria competência profissional, destacando as competências: intuitiva, intelectual, prática e emocional, competências estas apontadas como necessárias na profissão docente. Esse levantamento foi realizado por meio de abordagem com base em estudos da psicologia analítica de Jung e seus seguidores, entre outros estudos.

A respeito das competências, a autora destaca, primeiramente, a competência intuitiva, a atuação além do tempo e do espaço, com a busca de alternativas, a competência que vai além do planejado. Em segundo lugar, competência intelectual, que está presente na atuação analítica do professor, que por excelência reflete e desenvolve o pensamento reflexivo. Em terceiro, competência prática, o professor domina a organização espaço-temporal, tem todos os passos planejados e estruturados, conhece como se estrutura uma aula. Em quarto, competência emocional, a qual consiste em uma “espécie de equilíbrio”, um professor emocionalmente competente.

Tardif (2009) apresenta saberes docentes como um saber plural, “[...] formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). Desta forma, esta relação do profissional docente e os seus saberes estão presentes na sua atuação profissional. Nas definições de Tardif (2009), os saberes curriculares são os programas escolares, assim definidos nos programas escolares; os saberes experienciais são aqueles desenvolvidos no trabalho cotidiano, saberes estes que se relacionam e se ampliam no decorrer da atuação do profissional docente.

A relação do professor com o componente curricular e com os conhecimentos adquiridos são essenciais e pode proporcionar uma atuação significativa na sala de aula. Dar visibilidade à temática de História de África e cultura Afro-brasileira no currículo é uma necessidade urgente.

2.2.2 Formação de professores de História

Corroborando com Tardif (2009) a respeito da importância da relação do profissional com o saber do componente curricular que ensina, Monteiro (2007) enfatiza a necessidade de o professor compreender como se mobilizam os saberes para ensinar. Destaca ainda que esta relação com o saber evidencia esta busca por “investigar o que sabem” (p. 39), e com esta base a relação da formação dos professores de História está relacionada aos saberes do seu componente e das relações com as necessidades cotidianas.

Segundo Tardif (2009):

[..] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2009, p. 39)

Tardif (2009, p. 39) apresenta a necessidade de o professor “[...] dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática”, neste contexto é importante salientar a necessidade de o professor ir construindo seu caminho na profissão, relacionando o aprender com o ensinar.

O processo formativo se dá em todos os momentos da profissão docente, Tardif (2009) afirma:

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência [...] retraduzindo os, porém, em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão [...] a experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. (TARDIF, 2009, p. 53)

É fundamental a oferta de formação continuada pela instituição em que o professor atua, assim como a busca pelo conhecimento presente em todo o caminho da profissão. Ser professor é estar constantemente estudando. Mas, mais que isso, sobre o ensino de história da África, é preciso atentar-se que até muito recentemente as:

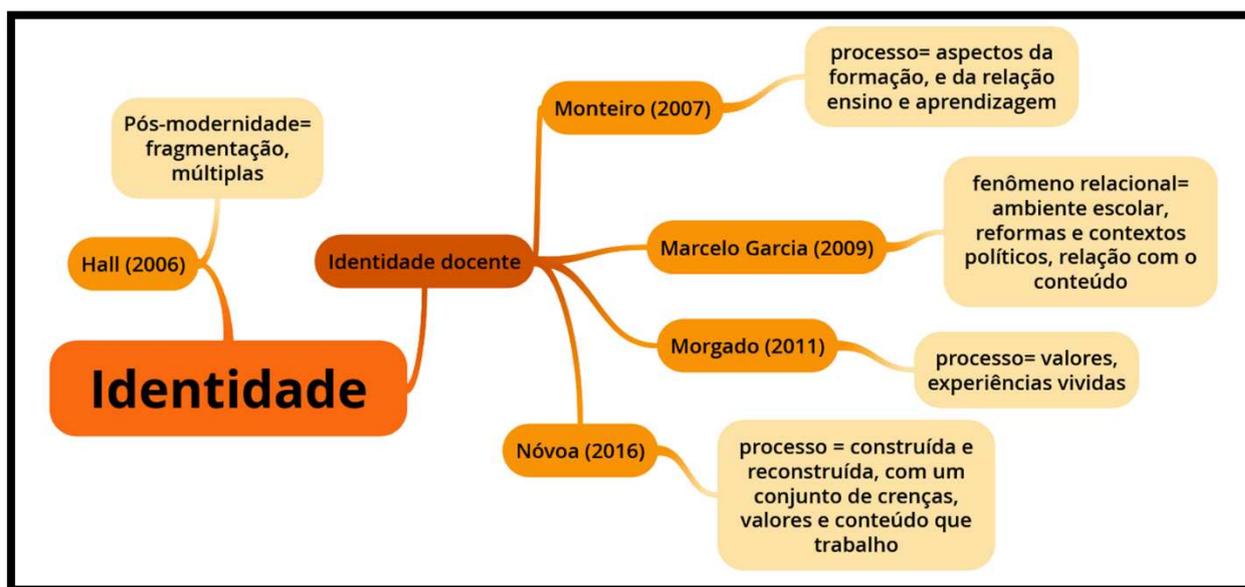
[...] pesquisas em desenvolvimento na rede escolar de ensino público e privado têm evidenciado contradições e dificuldades dos professores em ministrar tais conteúdos. As razões teóricas, políticas e pedagógicas, narradas pelos professores são múltiplas. No entanto, há pontos em comum. Primeiro, a lacuna existente na formação inicial. Grande parte dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e História, no Brasil, ainda não preparava, em 2008, os professores para o estudo das temáticas no ensino fundamental. Somam-se a isso as dificuldades para obtenção de material didático pertinente. Logo, mais um consenso foi produzido: a necessidade de implantação e desenvolvimento de projetos de formação continuada para suprir tais lacunas teóricas e metodológicas, além da revisão dos currículos das Licenciaturas e o incremento de livros e materiais didáticos no que concerne a essas problemáticas. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 23)

Existe um caminho lento para a implementação da temática, o acesso aos materiais, hoje em maior número, e as pesquisas acadêmicas têm possibilitado ao professor aproximar-se da temática.

2.2.3 Identidade e identidade docente

A figura 3 apresenta um panorama parcial sobre os autores e a temática de identidade e identidade docente.

Figura 3 – Identidade e identidade docente



Fonte: Elaborado pela autora, março 2021.

A profissão docente constitui-se em uma construção, um caminhar, com escolhas e trajetórias, assim como a construção da identidade que ocorre no processo, entre relações e aquisições que adquirimos no percurso de vida. Nesse contexto, podemos trabalhar com conceito de identidade, evidenciando algumas reflexões apontadas por autores como Hall (2006), Marcelo Garcia (2009), Morgado (2011), Nóvoa (2016) e Monteiro (2007).

Hall (2006) apresenta o percurso histórico do estudo sobre identidade, evidenciando três tipos de identidades. O primeiro, denominado sujeito no Iluminismo, apresenta-se com uma concepção individualista, masculina, branca, europeia – que pode ser tomado como um “sujeito universal”. O segundo é o sujeito sociológico, apresentado como a interação do “eu” e a sociedade, mas ainda com um núcleo no “eu real”. Já no sujeito pós-moderno a experiência é um processo de fragmentação, em que se compõe várias identidades algumas contraditórias. Para o autor, este sujeito não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, sendo definida histórica e culturalmente e não biologicamente. Múltiplas identidades que não são unificadas em um “eu” coerente. “As sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de

mudança constante, rápida e permanente” (HALL, 2006, p. 14). Essa fragmentação é resultado das diferentes participações dos indivíduos:

[...] os indivíduos são formados subjetivamente através de sua participação em relações sociais amplas e inversamente, do modo como os processos e as estruturas são sustentadas pelos papéis que os indivíduos neles desempenham (HALL, 2006, p. 31).

Hall (2006, p. 37) busca explicações na psicanálise e utiliza-se das contribuições de Freud para explicar que “a subjetividade é o produto de processos psíquicos inconscientes”, não há uma identidade, mas múltiplas que se ampliam com a noção para uma possível definição de identidade. “Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo nato, existente na consciência, no momento do nascimento” (HALL, 2006, p. 38).

Essa ideia de identidades fragmentadas passa a ser definida por Hall (2006, p. 39) como identificações, que não estão acabadas, como algo que fica pronto, mas sim que recebe influências externas, pois há uma busca externa; “nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir do nosso exterior [...] procuramos recapturar esse prazer fantasioso da plenitude”.

Direcionando para o campo profissional, podemos destacar, no caso da identidade docente, a contribuição da construção dessa identidade como um processo estabelecido no caminhar da profissão, pois “[...] a identidade não é um atributo fixo, e sim um fenômeno relacional” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 112).

Marcelo Garcia (2009) reforça que a construção dessa identidade ocorre ao longo do tempo e que vários fatores influenciam essa construção, como o ambiente escolar, as reformas e contextos políticos, suas experiências, inclusive sua “[...] vulnerabilidade profissional”. Para o autor, “[...] uma das chaves de identidade profissional docente é proporcionada, sem sombra de dúvida, pelo conteúdo que se ensina” (p. 112 e 117). A relação do professor com o conteúdo trabalhado influencia, e muito, na identidade docente. Complementando esta ideia, Nóvoa (2009) reforça que conhecer bem o que vai ensinar é estratégico, e desta forma influencia no conjunto de crenças e valores do profissional docente.

Morgado (2011), por sua vez, afirma que a identidade docente é um processo em construção e evidencia alguns elementos que contribuem para a construção dessa identidade:

[...] a construção da identidade docente não pode dissociar-se dos valores de cada indivíduo, nem das experiências vividas ao longo da sua formação e da forma como

cada pessoa constrói sua história de vida [...] se constrói e transforma num processo contínuo. (MORGADO, 2011, p. 798)

Nóvoa (2016) aponta que a identidade é um processo que está sempre em curso, presente ao longo da vida inteira, sendo construída e reconstruída. Dessa forma, a identidade docente também se constrói de forma processual, começando no primeiro dia de universidade e acompanha toda a trajetória profissional.

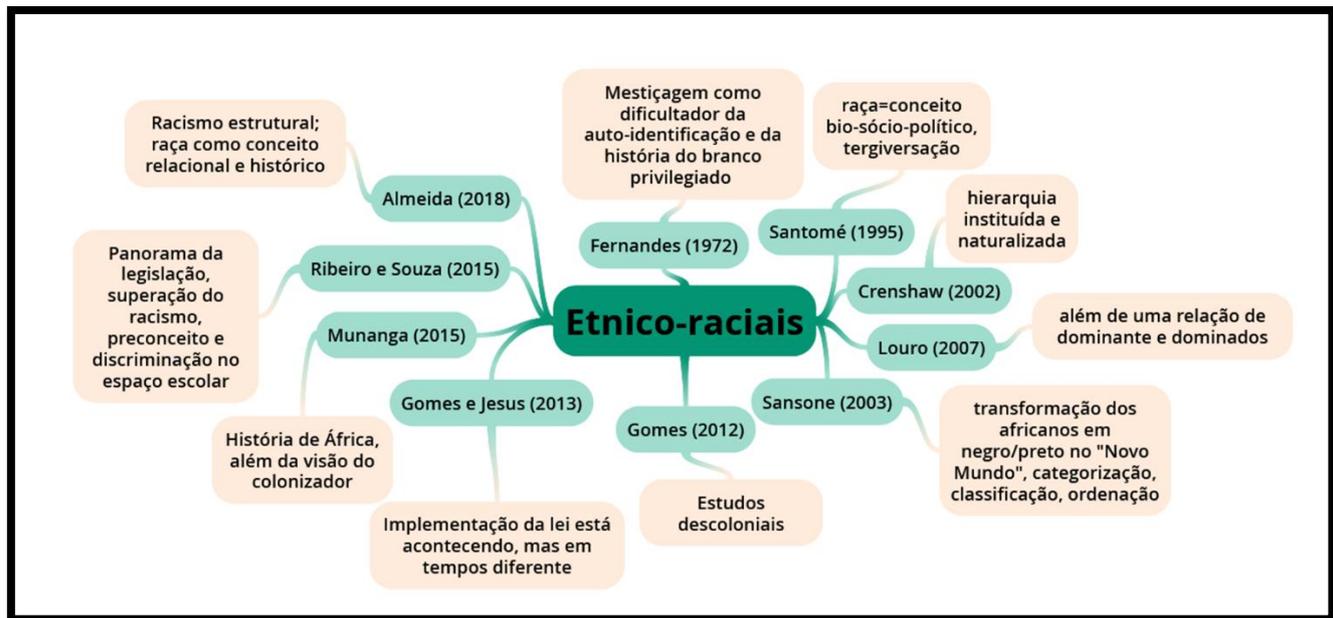
Assim, Monteiro (2007) deixa claro que o processo formativo estreita os laços com a identidade docente; esta identidade envolve aspectos da profissão, da formação de modo geral, isto é, “aspectos da profissão, da formação e das relações entre o ensino e a aprendizagem” (MONTEIRO, 2007, p. 23). São em situações de formação que a identidade docente se complementa e se amplia para sua atuação profissional, uma relação que não há identificação do que ocorre em primeiro lugar, mas sim em um processo simultâneo, pois o conhecimento transforma o sujeito e, por consequência, está presente na atuação social do indivíduo.

Partindo dos apontamentos apresentados por Hall (2006), com relação à construção da identidade e dessa multiplicidade e fragmentação de identificações, é possível perceber a complexidade que compõe a identidade individual. Ao pensar na identidade profissional docente à luz das reflexões propostas por Marcelo Garcia (2009), Morgado (2011), Nóvoa (2016) e Monteiro (2007), é possível perceber os elementos que contribuem para a construção dessa identidade, pois, mesmo atuando numa profissão em comum, a construção identitária é individual e ocorre no processo. Para os autores, a profissão docente não determina uma identidade profissional, uma vez que os indivíduos são portadores de crenças e valores que refletem diretamente nas suas práticas e na construção da sua identidade profissional.

2.3 Identidade e estudos étnico-raciais

A Figura 4 apresenta alguns elementos apresentados pelos autores com base na temática identidade e estudos étnico-raciais.

Figura 4 – Identidade e estudos étnico-raciais



Fonte: Elaborado pela autora, março 2021.

Ao tratar do tema “identidade”, Ribeiro e Souza (2015) citam Munanga (2012) para abordar a questão do uso do termo negritude, como uma questão identitária. As autoras reforçam a ideia da “[...] valorização das diferentes identidades culturais e a necessidade de a escola encontrar caminhos para o enfrentamento e superação do racismo, do preconceito e da discriminação, ainda presentes nos espaços escolares” (p. 32). Por outro lado, para elas, o acesso à educação, partindo da universalização, tem possibilitado um outro olhar:

Vivemos um momento ímpar no campo do conhecimento. O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais. É nesse contexto que a educação participa [...] quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. (GOMES, 2012, p. 99)

Louro (2007) apresenta a identidade como ótica construcionista, pois se faz necessário compreender que a construção da identidade se faz dentro da multiplicidade, em um processo de contínua renovação; a autora acrescenta que a ótica construcionista “opõem-se às essencialistas e deterministas, uma vez que há um leque de compreensões distintas sobre o que vem a ser ou como se dá essa construção social” (LOURO, 2007, p. 209). É importante

compreender este sujeito dentro de suas multiplicidades, assim como de sua fragmentação. Ao utilizar identidade negra no singular, ocasiona-se o negligenciamento da diversidade, considerando que,

[...] a construção da identidade negra está associada a usos específicos do corpo (negro), e isso a distingue da maioria das outras identidades étnicas [...].

[...] negros, como população racializada, reconhecem a si mesmos e, na tentativa de reverter o estigma associado à negritude, tentam adquirir status e recuperar a dignidade. O corpo negro — que, nos relatos científicos e na literatura, não raro é mencionado no singular — é um ícone contestado. (SANSONE, 2003, p. 24)

Uma vez que a identidade está relacionada ao enfrentamento do racismo, o espaço da escola é o melhor lugar para superar o preconceito e a discriminação. Nessa perspectiva, é possível observar o quanto a diversidade nas relações contribui para a construção da identidade, seja ela positiva ou negativa, o que não é possível é estabelecer que existe apenas uma identidade, e que ela é determinante. No espaço escolar, alguns aspectos contribuem para compreender esse processo, dentre eles o currículo, que exerce forte relação de poder.

Santomé (1995, p. 160) sinaliza a necessidade de que o currículo seja emancipador; entre alguns aspectos, que nessa emancipação ocorra espaço para os conteúdos culturais que contribuem “para uma socialização crítica”, uma vez que a sociedade silencia as culturas ou não dá voz aos grupos minoritários, ou marginalizados, prevalecendo na escola as “culturas chamadas hegemônicas” (SANTOMÉ, 1995, p. 161). Esse “silenciamento” nega em boa parte as identificações, assim como aponta aspectos para uma identidade única como ideal e nega a existência da diversidade. Como aponta Gomes (2012, p. 105), “discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa”. Nesse contexto, a postura do professor é fundamental para evitar situações de silenciamento, o cotidiano escolar deve atender as necessidades de todos e não apenas de uma parcela, até então privilegiada.

Munanga (2015) dialoga com Santomé (1995) e Gomes (2012) ao apontar para a necessidade de trabalhar com uma História de África além da África Colonial e da ótica do colonizador. Esta situação garante uma melhor identificação, uma vez que é com a história do povo de África que se pode utilizar a construção da identidade do povo brasileiro.

“Neste sentido, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 se configuram como uma correção ao esquecimento da memória positiva da escravidão na história do Brasil” (MUNANGA, 2015, p. 29) e propõem uma outra forma de abordar a História de África, para que o trabalho desenvolvido com os estudantes seja composto por um olhar que garanta a diversidade. Não é

possível continuar com uma proposta educativa de uma visão de história do negro com a identidade de escravizado, pela ótica do colonizador, ou seja, eurocêntrica. É preciso apresentar aos estudantes que há outras histórias. Ao menos esta é a perspectiva de pesquisas recentes da linha dos estudos descoloniais.

Nessa perspectiva de estudos descoloniais, Gomes (2012) sinaliza a exigência na mudança de prática e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros, com questionamentos ao lugar de poder e das relações de direitos e privilégios presentes em nossa cultura política e educacional.

Ao abordar a questão étnico-racial, cria-se a possibilidade de um trabalho em que se valoriza a diversidade e que ocorra a promoção de uma ação voltada para a equidade. Lembrando que a escola é um espaço social e exige um olhar cuidadoso para com as crianças que chegam nela. Nesse espaço, compreendemos e percebemos a importância de estabelecer boas relações. Crenshaw (2002) ressalta que:

A Declaração Universal também reforça o princípio da não discriminação com base na raça. Essa garantia foi mais bem elaborada na Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (*International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination/CERD*), que tratou da proteção contra a discriminação baseada na cor, na descendência e na origem étnica ou nacional”. (CRENSHAW, 2002, p. 172)

Como ainda prevalece a discriminação, é importante reforçar que há outras formas de discriminar, e estas acontecem no ambiente de trabalho, no transporte, na escola e em muitas outras esferas: “há mulheres sujeitas a discriminações e outras opressões, especificamente por não serem homens e por não serem membros dos grupos étnicos e raciais dominantes na sociedade” (CRENSHAW, 2002, p. 179). A hierarquia estabelecida por nossa sociedade deixa marcas evidentes de que há grupos que dominam e outros que são dominados. Há naturalmente uma hierarquia instituída e naturalizada.

Como reforça Sansone (2003), ocorreu um processo de transformação do africano em uma pessoa negra/preta no Novo Mundo, que levou a categorização, classificação e ordenação de coisas e povos. De acordo com Santomé (1995, p. 168), “é preciso estar consciente de que as ideologias raciais são utilizadas como álibi para a manutenção de situações de privilégio de um grupo social sobre outro”. Na maioria dos casos são utilizados alguns pareceres com ar de cientificismo para determinar o lugar de cada um na sociedade, garantindo, assim, a perpetuação das estruturas sociais vigentes. Neste contexto, “a raça é, pois, um conceito bio-sócio-político” (SANTOMÉ, 1995, p. 169) e complementa Almeida (2018, p. 19): “(...) raça não é um termo fixo, estático”, uma vez que indivíduos apresentam uma multiplicidade de identidades, evitando

assim a prática de estereotipagem dos diferentes grupos. Santomé (1995, p. 173) reforça a necessidade de um currículo anti-marginalização, em que garanta a presença destas questões a todo momento e em todas as tarefas acadêmicas, evitando o emprego de “currículo turístico”.

Por outro lado, Sansone (2003, p. 16) aponta a necessidade de desconstruir o significado de negritude e branquitude para passar a utilizar racialização, termo que indica que “raça é uma das maneiras de expressar e vivenciar a etnicidade”, como movimentos que ocorrem dentro de um determinado grupo étnico. Almeida (2018, p. 19) acrescenta que o termo raça está diretamente relacionado às circunstâncias históricas, pois trata-se de um “conceito relacional e histórico”. Tal situação tem refletido na América Latina, em especial no “Brasil, com sua enorme população negra, que antigamente era retratada como um paraíso racial, é agora visto como um inferno racial” (SANSONE, 2003, p. 21).

Hoje, com a universalização do acesso à escola, espaço esse que abriga cada vez mais diferentes indivíduos, essas diferenças devem proporcionar uma aprendizagem a mais, que é aprender a conviver, respeitando as diferenças. Entretanto, o que se percebe ainda é que “os que são pobres, ou são de alguma outra maneira marginais, geralmente são diferentes da elite seja pela cor, pela casta, descendência, língua ou religião” (CRENSHAW, 2002, p. 184). A escola reflete posicionamentos presentes na sociedade, por isso levar a discussão e a promoção da equidade nas escolas se constitui como ação de professores engajados numa educação para relações étnico-raciais.

Crenshaw (2002, p. 184) acrescenta que a sociedade não é homogênea e por isso corre-se o risco da prática do “[...] racismo ou de intolerâncias correlatas, conseqüentemente, o imperativo de considerar a interação do racismo ou de outras intolerâncias como o sexismo continua sendo válido”.

Santomé (1995, p. 174) denuncia a “tergiversação”, que consiste em uma forma de ocultar as origens dessas comunidades, “explicar que se existem grupos marginalizados ou oprimidos é devido à sua inferioridade genética, à sua vagabundagem, à sua maldade inata”, há um reforço negativo daqueles que não mudam sua condição social, mas ocultam os privilégios concedidos a certos grupos. Como a escola é um espaço de disputas, garantir espaços para o “diferente” é fundamental, uma vez que “as instituições escolares são lugares de luta e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural” (SANTOMÉ, 1995, p. 175). A escola não deve correr o risco de reproduzir imagens estereotipadas, estabelecendo um padrão como ideal, branco, heterossexual e masculino, a prevalência das características consideradas ideais e modelo para a sociedade vigente (HALL, 2006), o mesmo “homem universal”, como aponta Almeida (2018, p. 20) em que as variações diferentes do homem europeu eram variações

menos evoluídas, negando e silenciando a existência da multiplicidade e das fragmentações da identidade, a escola na contemporaneidade precisa ir em direção a práticas de equidade, respeito e tolerância.

Ainda com relação ao currículo, podemos acrescentar as considerações de Santomé (1995, p. 176) a respeito da necessidade de que em todas as disciplinas esteja presente o trabalho com conteúdo “antirracistas, anti-sexistas, antibelicistas, ecológicos etc”, não de forma esporádica, ou mesmo reduzida, para garantir a reflexão da ação educativa. O autor reforça que a escola é o “lugar onde se realiza a reconstrução do conhecimento, mas, além disso, como um lugar onde se reflete criticamente acerca das implicações políticas desse conhecimento” (SANTOMÉ, 1995, p. 176). Para dentro dessas possibilidades, é preciso promover um processo de transformação na sociedade de forma consciente.

Segundo Gomes e Jesus (2013), o contexto da implementação da Lei 10.639/2003 é marcado por tensões, avanços e limites. Para os autores, é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo, em ritmos diferenciados dependendo da região, que tem possibilitado desenvolver ações antirracistas com a obrigatoriedade do ensino de História de África e Cultura Afro-brasileira.

A escola e a atuação do professor são fundamentais para promover a mudança que desejamos em nossa sociedade. Levar a temática para a sala de aula como a legislação exige é urgente. É na escola que podemos sinalizar essas situações e realizar tentativas de eliminar a discriminação, ressignificando o sentido desta prática e abrindo espaço para a diversidade.

2.3.1 Legislação e a promoção das relações étnico-raciais

O artigo de Ribeiro e Souza (2015) aponta um panorama da legislação recente, inicialmente a promulgação da Constituição de 1988, em seguida as leis na década de 1990 e depois as leis no início dos anos 2000.

Esse levantamento realizado por Ribeiro e Souza (2015) promove uma reflexão de como as relações étnico-raciais em nossa sociedade ainda demandam uma grande atenção, pois se há necessidades de leis específicas, o que fica claro é a negação desse direito, em “[...] as ações afirmativas, tema do Decreto de 2002, são entendidas como medidas institucionais públicas adotadas para levar adiante as propostas de eliminação do racismo e suas formas correlatas” (RIBEIRO; SOUZA, 2015, p. 31).

De forma cronológica, Ribeiro e Souza (2015) discorrem sobre as leis, decretos, entre outras ações ligadas à legislação, que foram construídas e significaram conquistas para a promoção da igualdade das relações étnico-raciais.

Para as autoras, o marco está na Constituição de 1988, pois estabelece a prática do racismo como crime no Brasil. Ainda em 1988, a Lei 7.716/89 estabeleceu que a pessoa flagrada cometendo ato racista poderia ser penalizada, sinalizando que mesmo a Constituição do país não foi suficiente para erradicar a prática do racismo, e que lutas continuam para a garantia do direito.

Já na década de 1990, as autoras evidenciam as Leis 8.081/90, 9.459/97 e 7.161/99, com regulamentação dos crimes de preconceito de raça e cor, ampliando-se para questões de etnia, religião e procedência nacional. As necessidades vão se ampliando e as leis devem atendê-las; novas lutas e questões vão surgindo no caminhar, revelando conflitos, como uma resistência aos silenciamentos. As autoras apresentam um panorama do processo dos decretos desde 1996 até 2009 que, por fim, chegaram ao decreto 7.037/2009, que institui o “Programa Nacional de Direitos Humanos e responsabilidades específicas destinadas à Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República” (RIBEIRO; SOUZA, 2015, p. 32).

Gomes (2011), por sua vez, apresenta um conjunto de dispositivos legais que corroboram para uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas como: Lei 10.639/03, Parecer do CNE/CP 03/2004, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Segundo Gomes (2011), no início do século XXI, com a implementação da democracia, houve necessidade de garantir o direito à educação, que nesse caso incluía o direito à diferença, e a Lei 10.639/03 se constituiu neste universo de lutas, conquistas e disputas como um elemento que questiona uma até então História eurocêntrica, que trouxe diversos apagamentos e silenciamentos. São em ações de garantias de direitos à diversidade que a inclusão e a promoção de uma educação antirracista se concretizam.

Retomando Ribeiro e Souza (2015), é importante considerar que as autoras evidenciam o papel da educação e destacam a temática na LDB 9394/96, no artigo 26, §4º, que estabelece que o ensino de História do Brasil deve considerar “as contribuições das diferentes culturas e

etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia”. Esta abordagem se complementa com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dentro dos “temas transversais”, que têm como destaque a “pluralidade cultural”, pois “aborda sob a perspectiva do respeito e da valorização da diversidade étnica e cultural que constitui nossa sociedade” (RIBEIRO; SOUZA, 2015, p. 33), garantir um currículo emancipador (SANTOMÉ, 1995), que garanta uma abordagem antirracista e anti-sexista é urgente.

O país assumiu o compromisso com a questão através da participação e do comprometimento do Brasil na “III Conferência Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas”. Em 2002, com o Decreto 4.228, estabelece o Programa Nacional de Ações Afirmativas; em 2003, a Lei 10.639 inseriu na LDB e nos currículos o Estudo de História da África e dos Africanos e Cultura Afro-brasileira. Em 2008, a Lei 11.645 inclui o estudo da questão indígena na LDB. São ações dentro da legalidade e que demonstram as necessidades de uma sociedade em que o racismo se apresenta de forma estrutural (ALMEIDA, 2018).

Ribeiro e Souza (2015) elaboraram esse percurso na legislação evidenciando o quanto houve de luta dos grupos organizados nesse processo de conquistas na legislação, mas evidenciam a negligência escolar, pois a História do Brasil, ainda em sua essência, mantém a abordagem etnocêntrica/branca.

Essa negligência promovida pelas escolas contradiz o que se estabelece nas Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013), mais especificamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico racial — descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos — para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2013 p. 478)

O documento em si propõe que esse trabalho seja desenvolvido nas escolas, que professores tenham orientações suficientes para trabalhar com a questão. Situação essa que exige cada vez mais o investimento em formação para professores, na perspectiva de uma educação voltada para uma abordagem eficaz na desconstrução de marcas históricas que foram

e estão presentes em nossa sociedade, como a discriminação, o preconceito e o racismo. Somente o preparo efetivo com estudo e atuações pontuais na sala de aula poderá fazer com que os professores consigam “[...] lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e povos indígenas” (BRASIL, 2013, p. 478).

Todo esse processo de aquisição de conhecimentos da temática é necessário para que os professores se sintam atuantes para lidar com as situações mais diversas e não reproduzam o silenciamento, refletindo uma atuação comprometida com as relações étnico-raciais:

[...] com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, 2013, p. 479)

Trata-se de trabalhar com a temática em sala de aula e que possibilite a mudança na visão simplista da meritocracia e reconheça-se a História e a Cultura Africana, além do episódio da escravidão e da abolição, com o objetivo de 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, 2013, p. 479)

Segundo Almeida (2018), a falta de percepção está dentro de um processo muito mais complexo de racismo estrutural, que será abordado à frente. Tomaim e Tomaim (2017) acrescentam que somente a lei não é suficiente; eles reforçam a necessidade de mudanças no currículo escolar de forma a acabar com a impregnação da cultura hegemônica, assim como deve-se promover a formação de professores e gestores educacionais.

O documento do MEC (BRASIL, 2013) apresenta algumas definições e destaca a necessidade de trabalhar com as relações étnico-raciais pensando na “reeducação das relações entre negros e brancos” e evidencia que não se trata de um trabalho apenas nas escolas, mas em toda a sociedade. Esclarece ainda que nesse caso:

[...] se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras,

para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. [...] o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. (BRASIL, 2013, p. 480)

Em algumas situações, o que antes era utilizado para estereotipar, passou a ser utilizado pelo Movimento Negro como mecanismos de fortalecimento:

[...] É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas, devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos, o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática. (BRASIL, 2013, p. 480)

A escola é um espaço social, como tal necessita desenvolver em cada um dos membros da comunidade escolar esse olhar significativo para a construção da identidade. Retomando o que aponta Hall (2006), que a identidade se constrói nas relações sociais, situações em que o processo e a fragmentação possibilitam a construção dessa identidade, o espaço escolar constitui-se em um espaço propício para a promoção das relações étnico-raciais.

2.3.2 O racismo e o poder

O racismo se constituiu como um mecanismo de poder, utilizado para garantir a manutenção da sociedade, concedendo privilégios a determinados grupos. Em “O que é racismo estrutural?” (ALMEIDA, 2018), seu autor apresenta uma análise com base na teoria social sobre os conceitos de raça e racismo, e destaca:

Por trás de raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão de tal sorte que trata de um conceito relacional e histórico. Assim a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. (ALMEIDA, 2018, p. 19)

Dentro deste contexto, Almeida (2018) situa historicamente a expansão comercial burguesa, período em que construiu o ideário de “homem universal”, uma construção filosófica que contempla o homem europeu como símbolo de evolução e em contrapartida os outros povos e culturas são considerados variações menos evoluídas, situação que justificou por muito tempo a atuação de um grupo de europeus que, em nome de um processo civilizatório, subjugaron povos; para ampliar essa justificativa, utilizaram-se do que hoje é denominado “racismo

científico”, uma política do século XIX em que se “recomendava evitar a ‘mistura’ de raças, pois o mestiço tendia a ser um degenerado”, situação que esteve presente no contexto histórico do Neocolonialismo, acentuando o “discurso da inferioridade racial dos povos colonizados”, uma vez que esta mistura estaria relacionada a manter estes povos na “desorganização política e ao desenvolvimento” (ALMEIDA, 2018, p. 23).

Contudo, o século XX chegou com muitos estudos e descobertas, dentre eles o sequenciamento do genoma e a comprovação de que não há justificativas biológicas que estabeleçam superioridade de uma raça sobre a outra. Segundo Almeida (2018), esta descoberta demonstra:

[...] que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento discriminatório entre seres humanos, o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades, justificar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários. (ALMEIDA, 2018, p. 24)

Almeida (2018) então define racismo como:

[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que 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. (ALMEIDA, 2018, p. 27)

É importante compreender este contexto de desvantagens e privilégios para perceber como o preconceito está presente em nossa sociedade. Dificilmente os privilegiados desejam renunciar a seus privilégios, e em alguns casos as relações se deram de forma tão complexa que a percepção e a manutenção do racismo na sociedade muitas vezes não estão evidentes. Assim, Almeida (2018) apresenta em seu livro a divisão do racismo em três concepções: o individualista, o institucional e o estrutural.

O racismo individualista é apresentado pelo autor como uma “patologia”: indivíduos ou grupos que agem e geralmente não se reconhecem como racistas, reforçando que o racismo está no passado. Eles não reconhecem a ilegalidade da prática e buscam apoio moral de líderes políticos e religiosos, os considerados “homens de bem” (ALMEIDA, 2018, p. 28 e 29).

Já o racismo institucional “como resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça” (ALMEIDA, 2018, p. 29), o que garante a “hegemonia” de um grupo racial no poder, compondo uma atuação pautada na “formulação de regras e imposição de padrões sociais que atribuem privilégios aos brancos ou a grupos raciais específicos”

(ALMEIDA, 2018, p. 35). Ou seja, as relações raciais estão estabelecidas por parâmetros discriminatórios com ênfase na questão da raça, lembrando que este conceito de raça é “relacional e histórico”.

Dentre estas complexidades encontramos o racismo estrutural, ou seja, faz parte da ordem social, situação em que Almeida (2018) reforça que a estrutura social é composta por inúmeros conflitos, presente nas

[...] relações do cotidiano no interior das instituições e vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo na forma de violência explícita ou de micro agressões — piadas, silenciamento, isolamentos, etc... toda instituição irá tornar-se uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas. De tal modo que se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combater o racismo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas. (ALMEIDA, 2018, p. 37)

A existência e manutenção do racismo estrutural é decorrente da própria estrutura social, considerada por muitos como “normal”. Diferente de uma patologia social e de um desarranjo institucional, acontecendo “o racismo como regra e não exceção” (ALMEIDA, 2018, p. 38), ou seja, não se trata de um ato de um indivíduo ou grupo. Assim, o racismo se apresenta na sociedade na forma de desigualdade política, econômica e jurídica. Por conta desta situação, combater o racismo é responsabilidade de todos.

Todo esse contexto, apresentado no estudo teórico, aponta a necessidade do estudo desse trabalho nas narrativas de professores de História que foram sinalizados pelos seus pares como professores que trabalham com a temática em sala de aula, são estes professores que podemos apontar como aqueles que realizam práticas inclusivas, humanizadoras e efetivas, pois ao abordar a temática de História de África e Cultura Afro-brasileira está diretamente atuando para o desmonte do racismo estrutural.

A seguir, será apresentado o método utilizado neste trabalho, como o tipo de pesquisa, a população estudada, os instrumentos utilizados e os procedimentos de análises.

3 MÉTODO: o percurso

O percurso investigativo é fundamental para compor todo o processo científico. Como apresenta Lakatos e Marconi, (2003, p. 84), “o método científico é a teoria da investigação”, as autoras apontam que “[...] toda investigação nasce de algum problema teórico/prático sentido” (2003, p. 97) e esse problema deve nos conduzir a um processo que envolve um trabalho científico.

3.1 Tipo de Pesquisa

O presente trabalho é de natureza aplicada, uma vez que a análise realizada tem o propósito de influenciar em ações que reverberarão na sala de aula, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (GIL, 1991, p. 20).

Quanto à abordagem, é qualitativa, pois “lida com interpretações das realidades sociais” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 23) e “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (GIL, 1991, p. 20).

A classificação como pesquisa qualitativa está presente, uma vez que esta dissertação propõe o trabalho com a metodologia de história oral. Neste caso, a subjetividade está presente, principalmente porque, ao trabalhar com entrevistas, vários elementos da individualidade e da memória estão em jogo, situação que corrobora para esta classificação: [...] “falamos em uma relação de produção de conhecimento que leva em conta a subjetividade e a sutileza envolvida na produção narrativa” (CARVALHO; RIBEIRO, 2013, p. 19).

Quanto aos objetivos, é uma pesquisa descritiva, com a iniciativa de descrever características de boas práticas em sala de aula, considerando a implementação da Lei 10.639/03 e de sua atualização, com a Lei 11.645/08.

Pesquisa Descritiva: visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. (GIL, 1991, p. 21)

De acordo com Brisola e Marcondes (2014, p. 203), caracteriza-se uma pesquisa como descritiva quando o “interesse centrou-se na observação, registro e análise”. Neste caso, o trabalho com os dados coletados nos questionários, nas narrativas e em seguida com as transcrições, são elementos que reforçam essa classificação.

Todas as pesquisas necessitam da realização de procedimentos bibliográficos, pois serão analisados documentos, livros, artigos, que já receberam tratamento analítico. Segundo Gil (1991, p. 21): “Pesquisa Bibliográfica: quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet”. Esta dissertação não se classifica em bibliográfica, está pautada na História Oral, no entanto, como toda e qualquer pesquisa, há necessidade da árdua tarefa de se debruçar sobre os teóricos que abordam a temática estudada.

O corpo documental central para análise desta pesquisa decorreu da gravação de entrevistas de História Oral Temática. A coleta de narrativas de professores foi voltada ao relato de práticas em sala de aula, com base na implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08, no componente curricular de História.

Segundo Meihy e Ribeiro (2011), para um trabalho ser caracterizado como História Oral, há necessidade de elaborar um projeto e neste definir os critérios que estabelecem o grupo que será entrevistado, este projeto funcionou como um mapa de pesquisa. A entrevista funciona como “corpus documental provocado” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 14), com o qual passou a ter um sentido analítico, gerou novos documentos. Marcando a filiação a essa linha de pesquisa, esse é o esforço que agora se apresenta, considerando a definição de História Oral:

[...] como um processo de trabalho que privilegia o diálogo e a colaboração de sujeitos considerando suas experiências, memórias, identidades e subjetividades, para a produção do conhecimento. Neste processo de intervenção e mediação se dá a construção de narrativas e de estudos referentes à experiência de pessoas e de grupos. (CARVALHO; RIBEIRO, 2013, p. 13)

Meihy e Ribeiro (2011) e Carvalho e Ribeiro (2013) destacam que o processo para a validação dos registros como História Oral precisa dos seguintes pontos: inicialmente, elaboração do projeto, captação, tratamento e guarda do material, destinação do produto.

Os autores destacam o momento com o entrevistado, como um momento privilegiado de contato com o narrador de suas práticas. Contudo, existe todo um processo de convencimento e de dar o protagonismo ao narrador, como destacam Meihy e Ribeiro (2011, p. 22): “É na entrevista que o pesquisador encontra o ‘outro’, sujeito dono de sua história retraçada com

lógica própria e submetida às circunstâncias do tempo da entrevista”. Por isso, é importante a escolha do espaço de entrevista ser sugerido pelo colaborador.

O uso da História Oral é indicado para mostrar “outros lados da questão”. Não há empecilhos para o uso pela elite, contudo é indicado para “segmentos oprimidos racial, religiosa, cultural ou sexualmente” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 31).

Segundo Carvalho e Ribeiro (2013), a História Oral permite diferentes versões e visões ligadas diretamente à memória e

[...] a partir da história oral visa trazer para o campo da história contemporânea o indivíduo e a sua versão de como os acontecimentos históricos se desenrolaram e influenciaram em sua vida atual, e ainda como eles constroem sua própria história. (CARVALHO; RIBEIRO, 2013, p. 15)

Considerando as reflexões sobre o “silenciamento” ou “isolamento” desta temática na escola, esta abordagem metodológica se torna necessária, no sentido de possibilitar a “escuta ativa” do professor em suas práticas na sala de aula.

3.2 População

Dentro do trabalho com a História Oral, denomina-se a população de “colônia”, ou seja, indivíduos que estão inseridos num mesmo contexto. No município no Vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo, local em que o trabalho foi realizado, a colônia é composta por sessenta e nove professores (dados coletados no setor de Planejamento da referida secretaria municipal, em abril de 2020). Todos estes docentes foram convidados a responder um questionário *online*. Deste total, 50 responderam, o que totaliza 72% de professores de História do município.

Dentre os 50 profissionais que responderam aos questionários, foram entrevistados sete, com a aplicação da metodologia de História Oral, de forma a atender dez por cento da referida população. O critério para a seleção destes professores foi o fato deles terem sido indicados pelos respondentes dos questionários, ou seja, por seus próprios colegas, como profissionais que realizam práticas com a temática História da África e da Cultura Afro-brasileira.

No questionário, alguns respondentes indicaram professores aposentados, ou que estão em outras redes de ensino ou que atualmente ocupam cargos de gestão, como aqueles que realizam ou realizaram práticas com esta temática. Nesse caso, estas indicações foram

desconsideradas para atender somente aos professores que se encontram em exercício docente no momento da realização da presente pesquisa.

3.3 Instrumentos e procedimentos de pesquisa

Os instrumentos para coleta de dados adotados neste trabalho foram o questionário e a entrevista semiestruturada. Com relação ao questionário, foi possível a formação de uma colônia de 50 professores, o que corresponde a 72% do total de docentes de História da instituição. Destes, 7 foram indicados pelos pares; chegou-se à este número (sete) por representar 10% dos professores da instituição.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) — que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o seu desenvolvimento dentro de padrões éticos — e foi aprovado pelo parecer consubstanciado de número 3.838.949, que se encontra no Anexo A. Os instrumentos e procedimentos estão descritos a seguir.

3.3.1 Questionário

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 200), o questionário é caracterizado como um instrumento de coleta de dados “constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Para Lakatos e Marconi (2003) existem algumas vantagens em trabalhar com questionários, pois economiza tempo, recursos financeiros, há obtenção de respostas mais rápidas, entre outras. Apresentam também um grupo de desvantagens, inclusive de um pequeno número de devolutivas, uma vez que poucos respeitam prazos, além de exigir um universo homogêneo, dentre outras desvantagens.

Algumas instruções são apresentadas por Lakatos e Marconi (2003): na observação do número de questões, deve-se optar entre 20 e 30 questões, prevendo um tempo de no máximo 30 minutos para a realização e deve-se ter um texto explicativo para o respondente.

No caso desta pesquisa, o questionário teve 20 questões, entre perguntas abertas e fechadas. Com relação ao tipo de perguntas, foram solicitados inicialmente os dados do entrevistado para posterior contato para a realização de entrevistas, mas estes dados de identificação não foram expostos no corpo deste estudo, garantindo o anonimato dos colaboradores. O objetivo foi o de compreender: (i) os dados sociodemográficos dos participantes, incluindo a escola em que atuam; (ii) a raiz cultural com a qual os docentes mais se identificam; (iii) informações sobre o curso de graduação e sobre o tempo que possuem de docência; (iv) o vínculo com a rede municipal de educação e a participação — ou não — no HTC; (v) o conhecimento sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e a possível participação desses docentes nos encontros de formação específicos sobre esta temática na rede municipal ou fora dela; (vi) se o docente já desenvolveu algum trabalho com a temática em sala de aula e, se sim, qual foi; e (vii) qual docente, na opinião do respondente, possui práticas com esta temática. Cabe destacar que os 50 professores participantes não sabiam da indicação para a entrevista.

Com relação aos procedimentos para esta parte da Coleta de Dados do questionário, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e da aceitação da Instituição em que a pesquisa foi realizada, no dia 08 de abril de 2020, o *link* do questionário *on-line* foi enviado por *e-mail* para todos os 69 professores do componente curricular de História da rede municipal de ensino.

O período de coleta de dados se deu no contexto histórico vivenciado no primeiro semestre do ano de 2020, devido à pandemia da COVID-19. Por conta disso, os professores da rede municipal de ensino inicialmente saíram de recesso por quinze dias (entre 18 março a 03 de abril de 2020). Depois entraram de férias em 23 abril, seguida de antecipação dos feriados. Isso resultou no retorno das equipes gestoras em 22 de maio de 2020 e dos professores em 26 de maio de 2020 para dar continuidade às atividades de forma remota.

Nesse primeiro momento, no mês de abril, obteve-se o retorno de apenas seis professores, que acessaram o *link* e responderam ao questionário.

Com o baixo retorno dos professores no preenchimento do questionário, em uma nova tentativa em 17 de abril de 2020, tendo em posse o contato telefônico de 63 professores foi encaminhado o *link* de acesso, por uma lista de transmissão utilizando o aplicativo *WhatsApp*. Nessa ação obteve-se o retorno de 13 professores que responderam ao questionário, totalizando 19 respostas.

O terceiro momento de envio do questionário ocorreu entre os dias 04 e 10 de maio de 2020, por contato telefônico individual com os 50 professores faltantes. Em todos os momentos

de contato havia um texto informando sobre o objetivo da pesquisa e a importância da participação da população pesquisada.

Esta estratégia em três momentos possibilitou que no dia 15 de maio 2020 existissem 49 questionários respondidos. Como o questionário *on-line* ficou aberto até o final do mês de julho, mais um professor respondeu, totalizando 50 respostas.

De acordo com os pesquisadores Lakatos e Marconi (2003, p. 200), “em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução”. No caso desta pesquisa, entretanto, foi possível coletar informações de 72% da população total.

Um ponto a destacar é que algumas questões não foram sinalizadas como obrigatórias. Tal situação foi uma estratégia para que esses professores enviassem seus questionários respondendo o maior número de questões possíveis, com as quais se sentissem mais confortáveis. Caso todas as questões fossem obrigatórias, haveria o risco de que o professor que não desejasse responder uma questão pudesse desistir e não enviar as demais respostas. Assim, em algumas questões há uma variação no número de respostas, que divergem do total de professores que responderam ao questionário.

Ao analisar a última questão do questionário, que solicita a indicação de um professor que tivesse práticas com o tema desta pesquisa para participar da entrevista, três critérios foram considerados, a saber:

- 1- a participação do professor nas formações oferecidas pela rede em que trabalha no Horário de Trabalho Coletivo;
- 2- desenvolveram atividades na sala de aula, aqui apontadas como práticas com a temática;
- 3- serem identificados, pelos pares, por terem êxito no desenvolvimento das atividades.

Com base nestes critérios, os professores identificados como colaboradores foram convidados a participar da entrevista, como descrito a seguir.

Com relação aos dados advindos dos questionários, realizou-se a análise do conteúdo (BARDIN, 2011) a partir da organização realizada pelo *software Excel*, no tocante à compilação das quantidades de respostas em cada um dos questionamentos feitos, também foi utilizado o dispositivo gratuito de gerador de nuvem de palavras o *Wordcloud*¹. Em seguida, realizou-se uma análise temática, considerando: (i) a caracterização dos professores de acordo com idade, sexo, matriz cultural, estado civil e quantidade de filhos; (ii) aspectos relacionados à formação docente, tempo de atuação no magistério e informações relacionadas ao trabalho na rede de ensino; (iii) experiências com a temática desta pesquisa.

¹ Disponível em <https://www.wordclouds.com>.

3.3.2 Entrevista na História Oral

Segundo Meihy e Ribeiro (2011, p. 100) a entrevista consiste em uma “maneira dialógica em que alguém grava ou registra narrativa de outra pessoa”. São nesses momentos que acontece o protagonismo do narrador, pois, na entrevista, ocorre o encontro com o outro e a narração de sua versão da temática, com a possibilidade de registro.

“As entrevistas podem ser fechadas, até mesmo contemplando roteiros ou questionários, desde que respeitem o fluxo narrativo e não conduzam ou interrompam a fala do colaborador” (MEIHY; RIBEIRO, 2011 p. 102), neste caso, optamos pelo roteiro, com o propósito de manter o foco na temática desta pesquisa. No entanto, é necessário destacar que o fluxo da narrativa foi mantido, possibilitando ao narrador refletir sobre sua História e sobre suas contribuições com o trabalho com História da África e Cultura Afro-brasileira.

Segundo Meihy e Ribeiro (2011), as entrevistas possuem três etapas: pré-entrevista, entrevista e pós-entrevistas. A pré-entrevista consiste em vários procedimentos que antecedem a entrevista propriamente dita, como a elaboração do roteiro, quando da elaboração do projeto de pesquisa, por exemplo. Ainda na fase da pré-entrevista, ocorre o contato com colaborador, o que no caso desta, aconteceu por meio do aplicativo de *Whatsapp*. Neste contato, o colaborador foi informado de que ele havia sido indicado por seus pares, no questionário que haviam colaborado. Quando do contato, foi realizado o convite para participar da pesquisa e houve o esclarecimentos de alguns pontos como: apresentação dos objetivos da pesquisa, como se chegou ao nome da pessoa, referindo-se a todo o processo de seleção presente no questionário, assim como o professor colaborador foi informado de que a entrevista seria em ambiente virtual devido à pandemia da COVID-19, e que haveria a gravação dos registros por áudio (pelo celular) e vídeo (pelos aplicativos utilizados *Skype* e *Google Meet*). Todos os professores consultados aceitaram participar da entrevista.

Meihy e Ribeiro (2011) recomendam que na etapa da pré-entrevista deve-se marcar o local, preferencialmente, em um espaço indicado pelo colaborador. No entanto, devido ao distanciamento social decorrente da pandemia da COVID-19, todas as entrevistas foram realizadas em ambiente virtual. Inicialmente, foram testados os equipamentos, porém, em algumas entrevistas a internet oscilou muito, provavelmente por terem ocorrido entre os dias 25 de maio e 16 de junho de 2020, ou seja, no auge (até então) da pandemia.

Na entrevista, proposta pela História Oral, recomenda-se criar um clima profissional. No entanto, o ambiente virtual, algo ainda novo para a maioria das pessoas, ocasionou uma

situação de desconforto com o desconhecido. Ao iniciar a gravação o colaborador foi informado de que após a transcrição da entrevista, a mesma seria encaminhada ao colaborador para ciência do que foi registrado e que nada seria publicado sem a autorização prévia do colaborador. Como trata-se de História Oral Temática, há um roteiro de entrevista, que se encontra, na íntegra, no apêndice B. O roteiro possibilitou nortear a entrevista, mas o propósito da História Oral Temática é permitir ao colaborador a maior liberdade possível para discorrer sobre o tema.

A pós-entrevista, como preconizado por Meihy e Ribeiro (2011), deve oportunizar um momento de agradecimento aos colaboradores, a fim de estabelecer a continuidade da pesquisa, o que foi feito. Como procedimento da História Oral Temática, deve-se estar atento ao tempo, evitando demora na transcrição da entrevista, que foi encaminhada ao colaborador. No caso desta pesquisa, houve uma certa demora, pois, as gravações da internet, nesse período, dificultaram a transcrição. Todos, porém, receberam o material e efetuaram a devolutiva da leitura das transcrições. A etapa denominada de “pós-entrevista” por Meihy e Ribeiro (2011, p. 106) consiste em efetuar o envio da entrevista transcrita e repassar para o participante, que poderá realizar as alterações que julgar necessárias, “a vontade do colaborador deve ser respeitada”. Nesse caso, o envio ocorreu por *e-mail* e *Whatsapp*. Só então, o material foi analisado.

Meihy e Ribeiro (2011) ainda afirmam que, no decorrer da pesquisa, o pesquisador deve fazer uso de um caderno de campo, registrando tudo aquilo que a entrevista em si não pode registrar, como longas pausas, olhar distante, entre outras observações, o que foi feito. Para os autores, “deve ficar registrado que a entrevista terá uma conferência e que nada será publicado sem autorização prévia do colaborador” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 105), tranquilizando o entrevistado, o que também foi sinalizado para os participantes.

Após a identificação dos sete professores — aqueles indicados pela colônia de 50 professores que responderam ao questionário —, houve o contato por telefone celular, pelo aplicativo *WhatsApp*. Logo após, foram convidados a participar da pesquisa, informados sobre o anonimato da participação e que poderiam, a qualquer momento, desistir de participar, informações que também estavam descritas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), transcrito no Anexo B.

Após obter a sinalização de que o professor estava de acordo em participar da entrevista, foi agendado um encontro em ambiente virtual. Seis entrevistas ocorreram pelo aplicativo *Google Meet* e uma pelo aplicativo *Skype*. O tempo de cada entrevista ocorreu entre quarenta e cinquenta minutos.

Todas as entrevistas foram gravadas e estão arquivadas em formato digital. Serão mantidas sob a tutela desta pesquisadora por cinco anos, para utilização na pesquisa e nas publicações no decorrer desse período. Em seguida, estão os procedimentos de análise de dados das entrevistas.

De acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 22), “Os dados formais reconstruem as maneiras pelas quais a realidade social é representada por um grupo social”. Para os autores, a situação presente na atividade após a coleta de dados é analisá-los. Lembrando que,

Os dados não falam por si mesmos, mesmo que sejam processados cuidadosamente, com modelos estatísticos sofisticados. Na verdade, quanto mais complexo o modelo, mais difícil é a interpretação dos resultados. (BAUER; GASKELL, 2002 p. 24)

O que Bauer e Gaskell (2002) apontam é a necessidade de trabalhar com dados elaborados, a fim de garantir a interpretação deles.

No caso das entrevistas, é importante destacar que todas foram transcritas. No entanto, o processo de transcrição acabou por ser mais demorado. Em seguida, essas transcrições foram encaminhadas para os entrevistados, para que averiguassem os pontos apresentados e assim pudessem suprimir ou acrescentar o que acreditavam ser necessário alterar. Apenas dois professores solicitaram a retirada de trechos das entrevistas e os demais pontuaram alguns pequenos ajustes, como erro de gênero, nome de autores grafados com erro.

Em posse das entrevistas já revisadas pelos entrevistados, houve o processo de ajuste da escrita para adequá-las ao *software* IRaMuTeQ, que as transformou em um corpo de texto formatado. Isso permitiu a efetiva análise dos dados num espaço de tempo determinado para a conclusão da pesquisa (GIL, 2002). Esse *software*, desenvolvido por Pierre Ratinaud e licenciado pela *General Public License* (GNU GPL v2.0), é gratuito e com fonte aberta. Permite fazer análises estatísticas sobre o *corpus* textual e sobre tabelas individuais/palavras. Ancora-se no *software* R (www.r-project.org) e na linguagem *Python* (www.python.org) (CAMARGO; JUSTO, 2013).

O IRaMuTeQ permite fazer estatísticas clássicas, como pesquisa de especificidades a partir da segmentação do texto com: análise de contrastes das variáveis; Classificação Hierárquica Descendente (CHD), método descrito por Reinert em 1987 e 1990; análise de similitude de palavras presentes no texto; e, nuvem de palavras (CAMARGO; JUSTO, 2013).

A segunda etapa da análise foi identificar a conexão entre as palavras apresentadas pelos colaboradores com utilização desse *software*, uma vez que ele divide o documento em segmentos que apresentam o mesmo número de palavras. Além disso, identifica as palavras que

aparecem juntas, destacando as coocorrências e viabilizando diferentes maneiras de análise dos dados textuais, uma vez que organiza e distribui o vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (CAMARGO; JUSTO, 2013). Esses autores explicam que o corpus textual é dividido primeiramente em duas classes de discursos, consideradas diferentes, e as subdivide em outras classes que, embora diferentes entre si, são menos distintas do que na primeira. Para este estudo, o *software* gerou um dendrograma com seis classes de discursos, e as análises foram iniciadas pela classe de maior grau de significância. Em seguida, foram realizados os agrupamentos dessas classes em três temas, para posterior realização do movimento, considerando a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). São eles:

- Origem — com os relatos da infância dos colaboradores.
- Relações étnico-raciais, sobre a temática em si.
- Dimensão do ensino, com as explicações sobre as práticas pedagógicas, temas que ficaram evidentes nas narrativas dos professores.

Com relação à identificação, no questionário foram utilizados o título de “professor” seguido de um número de 1 a 50. Para as professoras e os professores indicados pelos seus pares, na entrevista, utilizamos os nomes dos personagens do filme “Pantera Negra”, Zuri, M’Baku, W’Kabi, T’Challa, Okoye, Shuri e T’Chaka. Com elenco majoritariamente negro, o filme foi dirigido por Ryan Coogler e conta a história de T’Challa, o príncipe de Wakanda, que ao assumir o trono é contestado por Erik Killmonger. Wakanda, uma nação fictícia, apresenta o contraste entre os costumes étnicos antigos e tecnologia futurista, é um reino africano independente, evoluído socialmente e tecnologicamente, e não passou pelo processo de colonização realizado pelos europeus aos demais países africanos. Lembrando que o personagem Pantera Negra foi criado por Stan Lee e Jack Kirby e foi lançado em 1966 no HQ *Fantastic Four*#52 (DAMASCENO, CARVALHO, OLIVEIRA, 2019).

Na próxima seção, temos a análise e discussão dos resultados obtidos na pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise e discussão dos resultados está organizada em duas partes. A primeira apresenta o estudo dos dados coletados do questionário e está assim organizada: “Caracterização dos participantes: quem desenvolve práticas pedagógicas sobre a África na Rede?” e nos subitens: “Idade e sexo dos professores de História”; “Matriz cultural”; “Número de filhos”; “Formação inicial”; “Atuação docente”; “Regime de trabalho e HTC”; “Leis 10.639/03 e 11.645/08”; Indicação pelos pares.

A segunda parte, com os estudos e coletas de dados das entrevistas, organiza-se da seguinte forma: “As narrativas: práticas em sala de aula de professores de História” e nos subitens: “Os professores de História que contam suas Histórias”; “A análise das entrevistas”; “Origem: de volta à infância”; “Relações étnico-raciais”; “Dimensão do ensino”.

4.1 Caracterização dos participantes: quem desenvolve práticas pedagógicas sobre a África na Rede?

Com relação ao perfil dos professores de História participantes desta pesquisa, pode-se destacar os elementos que se referem a: (i) idade e sexo; (ii) matriz cultural; (iii) número de filhos; (iv) formação inicial e (v) atuação docente.

De igual forma, estes professores também falam sobre a formação que possuem sobre a temática da História da África e sobre suas práticas, aspectos que também serão analisados neste trabalho.

No item a seguir, serão apresentados a idade e o sexo dos professores.

4.1.1 Idade e sexo dos colaboradores

Observa-se no Quadro 2 a caracterização dos colaboradores, todos professores de História, em relação a sua idade e sexo.

Quadro 2 – Idade e sexo dos professores de História.

Professores de História	Idade e sexo
entre 20 e 30 anos	10
Feminino	5
Masculino	5
entre 31 e 40 anos	18
Feminino	5
Masculino	13
entre 41 anos e 50	10
Feminino	6
Masculino	4
mais que 50 anos	12
Feminino	5
Masculino	7
Total Geral	50

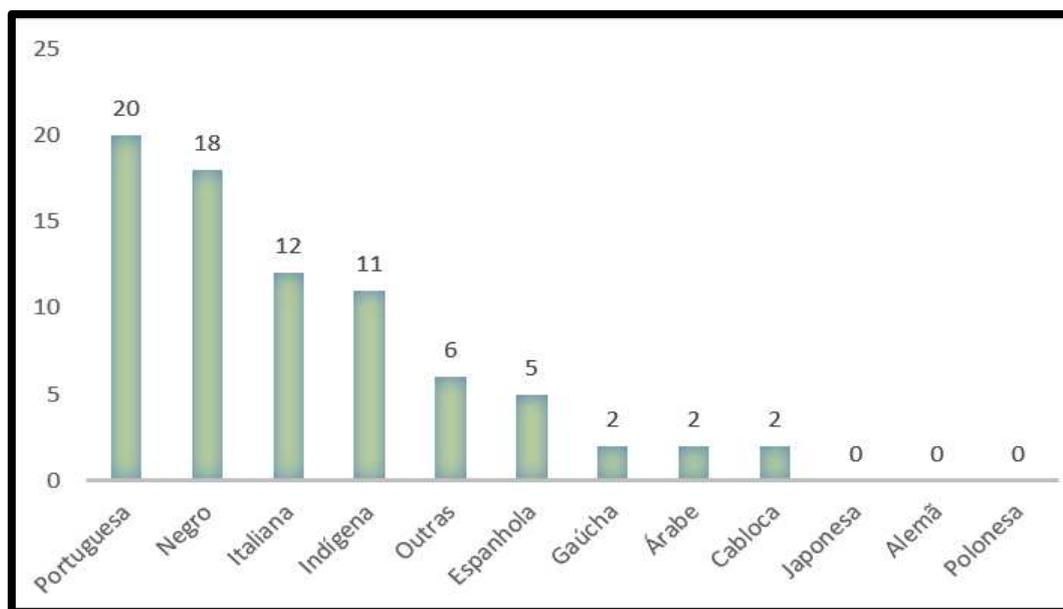
Fonte: Dados de pesquisa 2020

É possível identificar no Quadro 2 que a maioria dos professores — dezoito — encontram-se na faixa etária entre 31 e 40 anos. Desta maioria, treze são do sexo masculino. A segunda faixa etária com maior número de docentes é a com mais de 50 anos, contando com doze professores, dos quais 7 são do sexo masculino. Apenas na faixa etária de 41 a 50 anos a maioria é feminina. Entre 20 e 30 anos, o número com relação ao sexo são iguais.

No próximo item será apresentada a autoidentificação da matriz cultural.

4.1.2 Matriz cultural

A Figura 5 apresenta as informações sobre a autoidentificação dos professores de História com relação à matriz cultural.

Figura 5 – Matriz cultural dos professores de História.

Fonte: Dados de pesquisa 2020

Com relação à autoidentificação da matriz cultural, observa-se na Figura 5 que 20 professores se identificam com a matriz portuguesa. Em seguida, 18 docentes se identificam como negros, 12 como italianos e 11 como indígenas. Cinco são os que se identificam como de origem espanhola e 2 como de descendência cabloca, gaúcha e árabe. Os 6 professores que se identificaram como “outras” descreveram sua autoidentificação como nordestina, brasileira e turca. Alguns acrescentaram que acham difícil responder essa questão.

Partindo da fala de alguns professores que alegam dificuldade em realizar sua autoidentificação, em Fernandes (1972) é possível compreender essa complexidade:

[...] ideia corrente, de que a sociedade brasileira é produto da atividade convergente de “três” raças, suplementadas pelos “mestiços” [...] o Brasil que resultou da longa elaboração da sociedade colonial não é um produto nem da atividade isolada nem da vontade exclusiva do branco privilegiado e dominante. O fato, porém, é que a sociedade colonial foi montada para esse branco. A nossa história também é uma história do branco privilegiado para o branco privilegiado, não importa se haja ou não alguma contradição entre a raça genotípica e raça fenotípica, ou entre as aparências e as realidades. [...] o negro foi exposto a um mundo social que se organizou para os segmentos privilegiados da raça dominante. (FERNANDES, 1972, p.14)

Com base no que Fernandes (1972) apresenta, a composição de nossa sociedade como mestiça dificulta todo esse processo de autoidentificação e a imagem construída pela “história do branco privilegiado” permanece presente em nossa sociedade. Reconhecer-se como negro ainda dificulta essa autoidentificação, por isso se faz necessário uma abordagem histórica em

nossas escolas, para que se valorize a imagem do negro. Não apenas para a população negra, mas, como apresenta Carreira (2018), para que também os sujeitos brancos encarem a luta antirracista. Carreira (2018, p. 128) ainda enfatiza a necessidade de “pessoas brancas e instituições assumirem responsabilidades como sujeitos de tensionamento e da transformação das relações raciais”.

Nesse contexto, Sansone (2003) aponta que a identidade étnica é um constructo social e que, muitas vezes, não se apresenta como essencial, por ser afetada pela história, de como essas matrizes culturais são apresentadas. Desta forma, é possível compreender como a identificação cultural apontada pelos professores apresentou-se de forma complexa e de difícil definição, uma vez que a história trata de maneira hierarquizada as diferentes matrizes culturais.

Esses dados corroboram Sansone (2003) acerca desse processo de hierarquização, como pode ser observado a seguir:

Historicamente, uma norma somática subjacente a esse continuum racial situou as pessoas fenotípica e/ou culturalmente negras ou índias na base da escala de privilégios. Entretanto o negro e, às vezes, até os índios não são vistos e tendem a não ver a si mesmo como constituindo uma comunidade étnica. (SANSONE, 2003, p. 19)

Quando dentro do processo histórico se constrói uma identidade no singular, ocasionando a generalização, nega-se a multiplicidade das identidades. Para Sansone (2003, p. 24), “a construção da identidade negra está associada a usos específicos do corpo (negro), e isso a distingue da maioria das outras identidades étnicas”, sobretudo quando na ciência este corpo negro é apontado no singular, situação com certa frequência nos relatos científicos e na literatura.

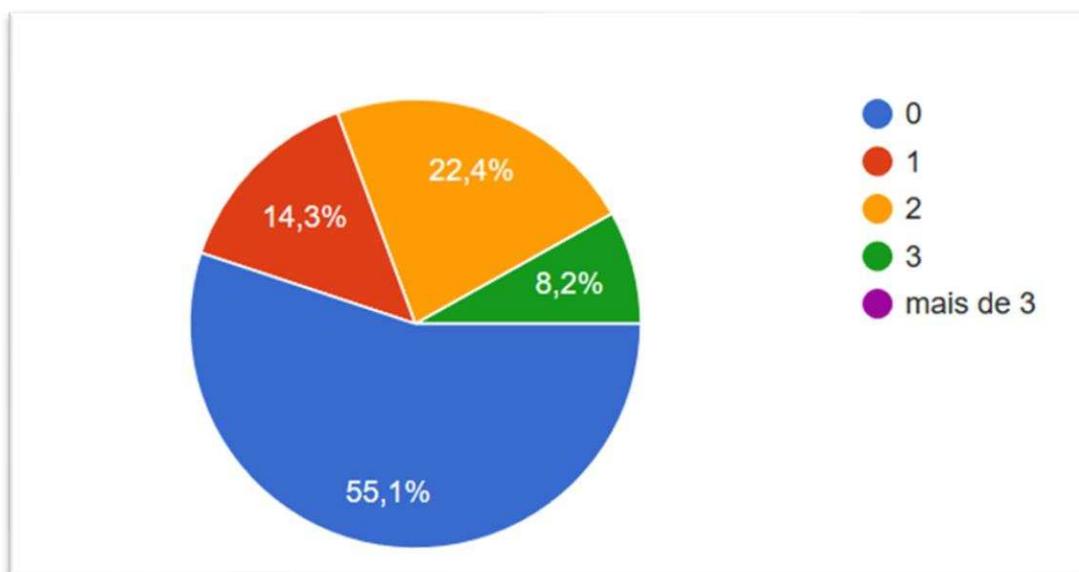
Munanga (2015) apresenta outro elemento que está ligado ao embranquecimento, situação que instituiu que quanto mais claro o tom de pele, mais privilégios o indivíduo terá na sociedade, e assim promove uma hierarquia na questão da identidade ou identificação: a multiplicidade de tons e nuances. Para o autor, “à classificação popular cromática baseada justamente na multiplicidade de tons e nuances da pele dos brasileiros, resultante de séculos de miscigenação” (MUNANGA, 2015, p. 24) dificulta socialmente as pessoas de pele mais clara se considerarem negras.

No próximo item será apresentado o número de filhos por professores.

4.1.3 Número de filhos

A Figura 6 apresenta o número de filhos que os professores de História possuem.

Figura 6 - Quantidade de filhos



Fonte: Dados de pesquisa 2020

Como é possível observar na Figura 6, 55,1% dos professores de História não possuem filhos e nenhum deles tem mais de três filhos. Observa-se que 22,4% dos professores possuem dois filhos, 14,3% possuem um e 8,2% possuem três filhos. Frente aos dados do IBGE (2018), a taxa de natalidade no Estado de São Paulo é de 1,72 e, na média dos professores na rede em que a pesquisa foi realizada, a taxa de natalidade encontra-se em 0,82. Como a cidade pesquisada encontra-se no Vale do Paraíba, no interior de São Paulo, é possível identificar que os professores, em sua maioria, encontram-se dentro do grupo dos que não possuem filhos.

No próximo item será apresentada a formação inicial docente, em que tipo de instituição estudou — privada ou pública —, em qual turno e quando realizou essa formação inicial.

4.1.4 Formação inicial

Os dados apresentados no Quadro 3 referem-se à formação inicial dos professores de História, considerando o período em que se deu a formação inicial, o tipo de universidade (se pública ou privada) e o horário em que se deu o estudo.

Quadro 3 – Formação inicial dos professores de História.

Formação Inicial	
Entre 1981 e 1990	5
Privada	4
Maior parte noturno	1
Todo noturno	3
Pública	1
Todo diurno	1
Entre 1991 e 2000	10
Privada	10
Maior parte diurno	1
Maior parte noturno	1
Todo noturno	8
Entre 2000 e 2010	22
Privada	14
EaD	1
Maior parte noturno	1
Todo noturno	12
Pública	8
Maior parte diurno	4
Todo diurno	2
Todo noturno	2
Entre 2011 e 2019	13
Privada	7
EaD	2
Maior parte noturno	1
Todo noturno	4
Pública	6
Integral	1
Maior parte diurno	2
Maior parte noturno	2
Todo noturno	1
Total Geral	50

Fonte: Dados de pesquisa 2020

Ao analisar o Quadro 3 é possível observar que um número expressivo de professores se formou entre os anos de 2000 e 2010, totalizando 22 docentes, dos quais 12 estudaram em

instituição particular e em horário noturno. Considerando o intervalo entre os anos de 2011 e 2019, observa-se um número expressivo de 13 professores formados, situação em que 7 estudaram em instituições privadas e 6 em instituições públicas.

Com relação ao horário em que cursou a graduação, a grande maioria estudou no período noturno ou na maior parte nele, totalizando 38 professores. Neste aspecto, lembrando que 18 profissionais se autoidentificaram como negros, destes, 14 estudaram no noturno ou a maior parte no noturno, 3 estudaram no diurno ou maior parte no diurno e 1 em período integral. Esta situação pode exemplificar, em parte, as barreiras encontradas pela população negra para sua ascensão social: da colônia estudada, 36% dos entrevistados se autoidentificaram como negros; desses, 78% cursaram a faculdade em período noturno. Santomé (1995) destaca “ [...] o conhecimento dessas injustiças é imprescindível para gerar a suficiente solidariedade capaz de corrigir as desigualdades e injustiças que são causas desses conflitos” (p. 164). É preciso compreender esse universo que limita o acesso à ascensão social da população negra, para assim compreender a necessidade de políticas públicas para diminuir essas desigualdades.

Observou-se a presença de professores formados na modalidade EAD: foram identificados dois, um entre os anos de 2000 e 2010 e outro entre os anos de 2011 e 2019. Importante destacar que, nestes casos, a formação em EAD consistiu em um professor cursar a segunda graduação e outro professor a terceira graduação nesta modalidade de ensino. Outro ponto observado foi que 35 professores se formaram em faculdades particulares.

Com relação à formação de professores, podemos analisar, segundo Gatti (2016), que existe um aumento expressivo do número de matrículas em cursos de licenciatura no período noturno. Para a autora, geralmente este tipo de formação, concentrada no horário noturno, possui como característica estudantes trabalhadores que, por consequência, não possuem tempo suficiente para cumprir a carga horária de estágio supervisionado, obrigatória para a composição curricular da sua formação. Da mesma forma, ressalta Gatti (2016, p. 167), “a grande maioria dos cursos não tem projetos institucionais de estágios”, que façam uma leitura do contexto em que seus estudantes se encontram inseridos e proponham projetos que contribuam de forma significativa com seu processo formativo. Para a autora, situações como esta revelam o quanto a formação inicial de professores encontra-se em desvantagem, permitindo que profissionais, ao assumirem a cadeira docente, se deparem com o despreparo, exigindo cada vez mais desse profissional desdobrar-se para desempenhar sua profissão.

Gatti (2017) acredita que o momento do início da carreira docente é de extrema importância para o processo de desenvolvimento profissional. No entanto, para a autora, faz-se necessário vontade e empenho político na articulação de ações ordenadas entre os processos de

formação inicial (consolidados na graduação) e os processos de inserção profissional, como pode-se observar no excerto a seguir:

Desenvolver iniciação à docência, para a educação básica, com a melhor qualidade, é compromisso ético e político com o desenvolvimento das novas gerações como cidadãos que possam exercer sua cidadania com autonomia e reflexões bem balizadas. (GATTI, 2017, p. 733)

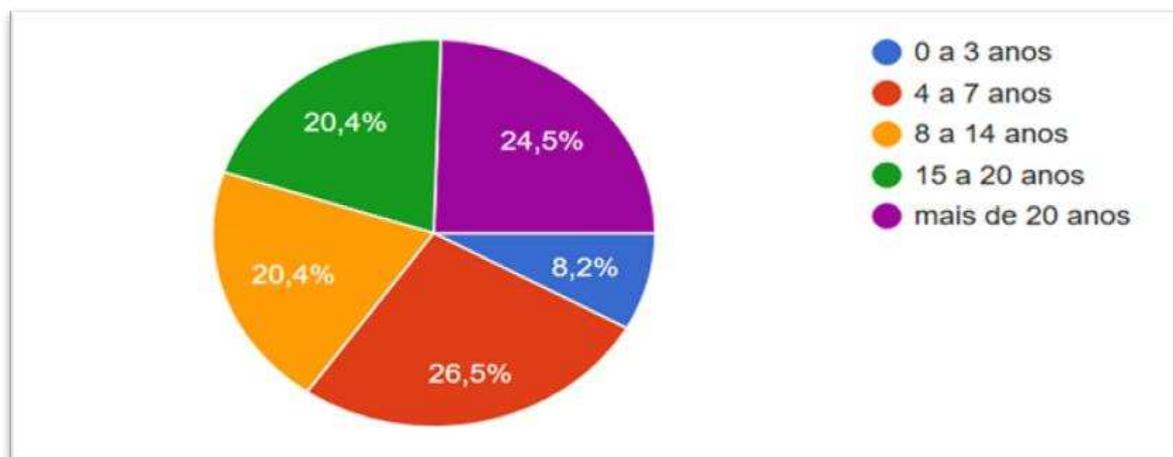
Políticas públicas, valorização da profissão e desenvolvimento da educação com qualidade podem garantir uma boa educação, que se inicia no processo de formação docente e, necessariamente, faz-se presente com a realização do estágio supervisionado. Compreende-se que o investimento em formação de professores consiste em um projeto de longo prazo a ser desenvolvido como política pública.

No próximo item será apresentada a atuação do docente, ou seja, o tempo que o professor atua como profissional.

4.1.5 Atuação docente

A Figura 7 apresenta há quanto tempo os professores atuam na rede municipal estudada.

Figura 7 – Atuação docente na rede municipal



Fonte: Dados de pesquisa 2020

A Figura 7 sistematiza os dados com relação à quantidade de anos que os professores atuam na rede municipal de ensino como docentes. A distribuição destes profissionais está muito próxima se comparada à sua faixa etária.

O menor número de professores encontra-se lecionando na rede municipal de ensino há menos de 3 anos, o que compõe apenas 8,2%, ou seja, pode-se dizer que a maioria dos docentes consultados nesta pesquisa é composta por profissionais que já atuam na profissão a algum tempo. Ao mesmo tempo, podemos levantar algumas dúvidas: de que poucos professores já vivenciaram, em sua formação inicial, as reestruturações curriculares nas matrizes de suas licenciaturas, provocadas pela institucionalização das Leis 10.639/2003, que alterou a LDB, e Lei 11.645/2008, que alterou a 10.639/2003. Isso considerando que a lei foi sancionada em 2003/2008 e que foi necessário um tempo para a adequação das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura; entendemos que quase a metade dos professores com quem entramos em contato não tiveram essa temática na formação inicial.

Já as faixas de 8 a 14 anos e de 15 a 20 anos de atuação possuem, ambas, o mesmo percentual de professores, ou seja, 20,4%. Há, ainda, 24,5% que já atuam na docência na rede há mais de 20 anos. O maior número de docentes atuantes na rede municipal, quanto ao Ensino de História, encontra-se na faixa entre 4 e 7 anos, o que representa 26,5% dos respondentes do questionário.

Esse número de professores e seus tempos de docência impulsionam uma reflexão frente às políticas educacionais de implementação do ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira. Um aspecto a ser analisado, é identificar quando os temas referentes a essa temática entram no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o que os levaria a ser incorporados aos processos formativos, tanto na graduação quanto nos encontros de formação continuada nas diferentes redes e sistemas de ensino, públicos e privados e, de fato, chegar aos professores em sala de aula.

Ao se analisar o edital para o PNLD de 2019, verifica-se a existência de critérios que garantem determinadas abordagens nos livros didáticos. Com relação a temática de História da África, é possível identificar no item 3, “Critérios de avaliação”, a existência do subitem 3.1.1 “Respeito à legislação, as diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental”, que trata sobre a Lei 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB 9.394/96), com as respectivas alterações legais (Lei n. 10.639/2003, Lei n. 11.274/2006, Lei n. 11.645/2008, Lei n.11.525/2007, Lei n. 13.415/2017). Também se observa que no subitem 3.1.2 “Observância de princípios éticos e democráticos necessários à

construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano”, a afirmação de que será excluída do PNLD 2019 a obra didática que:

- i. Promover postura negativa em relação à imagem dos afrodescendentes e dos povos do campo, desconsiderando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- j. Promover postura negativa em relação à cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, desvalorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, desconsiderando seus direitos e sua participação em diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;
- k. Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, de forma não solidária e injusta;
- l. Desconsiderar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país nos textos, enfoques e exemplos utilizados nas obras.

Dessa forma, quando se analisam os critérios presentes no PNLD de 2019, que garantem nas obras uma abordagem que atenda a Lei 10.639/03, verifica-se que os professores com formação mais recente e aqueles que estão exercendo sua atividade docente atual têm a possibilidade de entrar em contato com uma abordagem da temática sobre a História da África e Cultura Afro-brasileira de forma mais coerente.

No próximo item será apresentado os dados do regime de trabalho e da participação no horário de trabalho coletivo, ou seja, a formação continuada desenvolvida pela instituição.

4.1.6 Regime de trabalho e HTC

O Quadro 4 foi elaborado partindo das informações relativas ao regime de trabalho e à participação no Horário de Trabalho Coletivo (HTC). Com relação ao regime de trabalho dos professores consultados, nesta rede há duas categorias: os professores efetivos, que passaram por um concurso público e os professores por tempo determinado, identificados como PD, professores que também passam por um processo de seleção anual.

Quadro 4 – Regime de trabalho e HTC

Regime de trabalho x HTC	
Efetivo	35
Participa do HTC	35
Prazo determinado – PD	14
Não participa do HTC	4
Participa do HTC	10
(vazio)	1
Participa do HTC	1
Total Geral	50

Fonte: Dados de pesquisa 2020

Com relação ao regime de trabalho na rede municipal, 35 professores são efetivos e 14 são contratados por tempo determinado. Apenas 1 professor não respondeu quanto ao regime de trabalho, por isso a informação no Quadro 4 foi denominada como “vazio”. Observou-se que 46 professores participaram dos encontros de HTC, o qual é obrigatório para os profissionais de regime “efetivo” e opcional para os professores contratados por tempo determinado. Mesmo assim, dos 14 docentes identificados como contratados, 10 participam do HTC.

Participar do HTC é um momento de formação institucional do professor, garantindo-lhe o acesso a um movimento de formação continuada em horário de trabalho, ou seja, articulada ao contexto profissional em que o docente atua. Gatti (2017) acredita que este processo é necessário para o desenvolvimento do profissional, como pode ser observado no excerto a seguir:

Para tanto, precisamos de professores que assumam esse compromisso em sua atuação na escola básica, tendo condições formativas para levá-lo adiante. Para tal, as instituições formadoras de professores e seus gestores e docentes precisam estar conscientes da função social das escolas e, nelas, do papel dos professores, e assumir esse compromisso por meio de seus processos formadores. (GATTI, 2017, p. 733)

A autora destaca ainda o papel do processo formativo do profissional docente no cumprimento da função social das escolas, o que evidencia a responsabilidade e compromisso das instituições e sistemas de ensino na formação dos professores.

Gatti (2017) acredita que as constantes transformações e mudanças pelas quais a sociedade passa exigem que a escola e os profissionais se atualizem constantemente, de forma que potencializem as contribuições que devem proporcionar aos estudantes, a si mesmos e a toda comunidade educativa,

[...] quais são as bases institucionais e curriculares mais condizentes com os desafios que as novas gerações estão a colocar, que os novos conhecimentos colocam, que

novas e conflitantes relações no social se mostram desafiando nossas compreensões. (GATTI, 2017, p. 723)

Quando os professores têm a oportunidade de participar de um processo formativo continuado, em serviço, alinhado ao contexto em que a rede ou sistema de ensino se encontra, adequado ao contexto social e cultural da escola, cria-se, aos poucos, uma comunidade de aprendizagem, capaz de se fortalecer a cada encontro. Sob essa perspectiva, um processo de formação efetivo e eficiente impulsiona seus agentes a compreenderem o papel da escola e o seu próprio papel, nesse contexto:

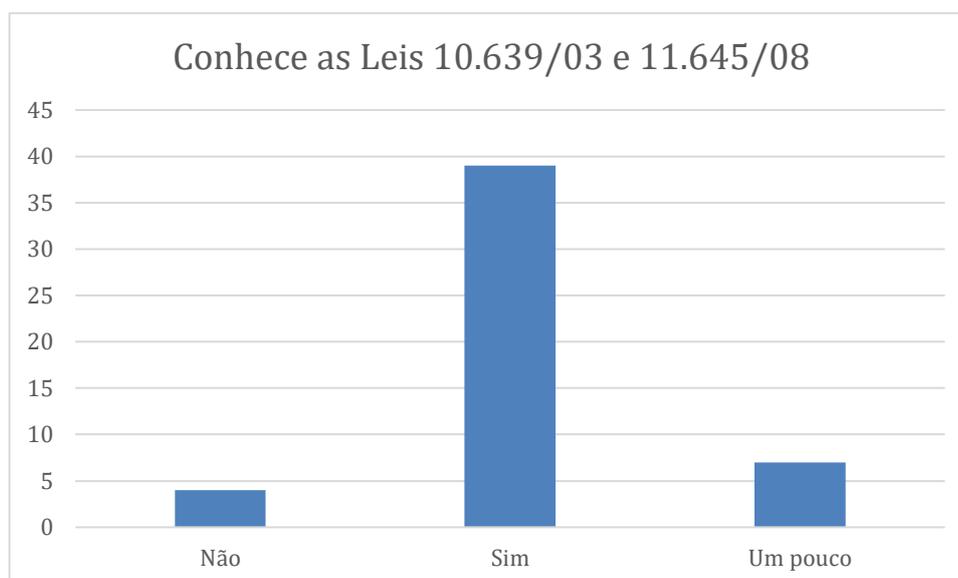
Escolas são o território e os professores são os agentes desse processo, lembrando que gestores escolares são formados inicialmente como professores e, em seu trabalho, o domínio dos conhecimentos sobre a função de ensinar do educando é essencial. Boa formação profissional, com consciência social, é do que estamos falando. (GATTI, 2017, p. 73)

Compreender a importância desse contexto demanda uma iniciativa das instituições educativas no desenvolvimento de ações formativas, que possibilitem ao professor desenvolver uma consciência social do seu papel e promova, no cotidiano da escola, ações educativas por meio das quais os alunos possam desenvolver todas as suas potencialidades de aprendizagem.

São nesses momentos de estudo e reflexão que professores podem socializar suas práticas sobre a temática de História de África e Cultura Afro-brasileira, ou mesmo, o formador pode trazer exemplos de práticas, novas abordagens temáticas, situações que podem ser utilizadas em sala de aula; assim como a leitura de estudiosos do assunto pode contribuir para o aprimoramento da prática docente.

4.1.7 Leis 10.639/03 e 11.645/08

A Figura 8 retrata o número de professores que declararam conhecer as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Figura 8– Relação de professores que conhecem as leis

Fonte: Dados de pesquisa 2020

É possível observar na Figura 8 que 39 professores apontam ter conhecimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, enquanto 7 afirmam pouco saber e 4 professores dizem desconhecer esta legislação. Desses 4, dois são efetivos, dentre os efetivos, um é docente entre 0 e 3 anos e o outro entre 15 e 20 anos, os outros dois são contratados por tempo determinado um é professor entre 8 e 14 anos, o outro entre 0 e 3 anos o que causa certa preocupação, pois não saber e pouco saber pode significar que não há abordagem sobre a temática em sala de aula.

Este contexto de “desconhecer” ou “pouco conhecer” sobre as duas leis apontadas, de certa forma, apresenta fragilidades nas formações oferecidas aos docentes, que podem ter sua origem na formação inicial ou na formação continuada desses professores. Sobre este problema, Munanga (2015) evidencia a importância da abordagem da História da África e do negro na escola brasileira:

É a partir daqui que colocamos a questão da importância de ensinar a história da África e do negro na sociedade e na escola brasileira. É possível ensinar a história do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontraram em condições históricas diferentes e desiguais? De que maneira é ensinada ou foi ensinada a história da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema educativo brasileiro? A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do Continente Europeu e dos brasileiros de ascendência europeia. (MUNANGA, 2015, p. 25)

Munanga (2015) destaca a urgência em promover a desconstrução de uma história generalista, em que o contexto do Continente Africano é apresentado de forma singular,

negligenciando a diversidade e multiplicidade existente no continente. Assim, uma das ações ligadas a essa desconstrução é a descolonização do currículo, como destaca Gomes (2012):

Apontam para a escola, o currículo e a formação de professores a necessidade de uma construção alternativa da história do mundo, e não só da África, ainda nos alerta para o fato de que tal postura requer uma história responsável que jogue uma função pedagógica. Trata-se de uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante [...] a efetivação política de uma antiga reivindicação do Movimento Negro para a educação, a Lei 10.639/03, o parecer CNE/CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004 e os desdobramentos deles advindos nos processos de descolonização do currículo. (GOMES, 2012, p. 107)

Esse processo de descolonização consiste em permitir aos estudantes conhecer uma história para além da abordada até então de forma eurocêntrica. Consiste também em um forte empenho na desconstrução do mito da democracia racial em que Sansone (2003) aponta como gerador de relações raciais ambíguas:

No Brasil, a partir dos anos trinta, as relações raciais centraram-se no mito da democracia racial (atualmente, da modernidade, celebração do mestiço de tez clara como síntese da “raça brasileira”) e nas relações raciais ambíguas. (SANSONE, 2003, p.10 e 11)

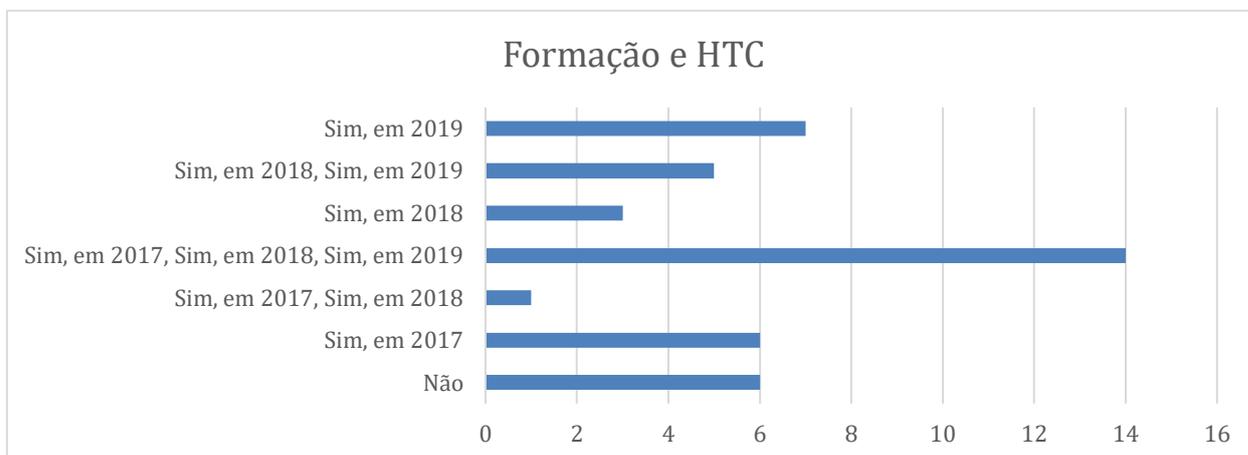
Neste contexto, o apontamento de professores que não conhecem ou pouco conhecem a legislação que institui o ensino de África e Cultura Afro-brasileira nas escolas de Educação Básica pode se constituir uma fragilidade ao estudo dessa temática. Retomando Morgado (2011):

[...] desenvolvimento profissional, considerando-o como um processo contínuo de formação e aprendizagem ao longo da carreira docente, circunscrevendo a profissionalização à primeira etapa desse processo, ou seja, o período de formação inicial, que culmina na certificação do aluno/futuro professor. (MORGADO, 2011, p. 796)

Assim, as necessidades formativas são cada vez mais importantes para atender às demandas de cumprimento à legislação, uma vez que essas ações formativas devem estar inseridas no contexto da formação inicial e da formação continuada. Tardif (2009) ressalta os saberes mobilizados pelos “professores eficientes”, que incluem a gestão de classe e da matéria, “conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar” (TARDIF, 2009, p. 60).

Temos ainda a Figura 9, que apresenta a participação dos professores da rede municipal nos HTC sobre a temática.

Figura 9 - Formação em HTC sobre a temática



Fonte: Dados de pesquisa 2020

Com relação à formação sobre a temática realizada em HTC, é possível identificar que 14 professores participaram das formações de 2017, 2018 e 2019, ao passo que 6 apontaram que não participaram de nenhuma formação.

Dentro dessa realidade o processo de formação continuada de professores se constitui como uma ferramenta de possível acesso ao estudo da temática assim como de socialização de práticas, sobretudo quanto ao trabalho com a História de África e Cultura Afro-brasileira. Para Gatti (2009, p. 92), a “qualidade na educação se alia muito fortemente à qualidade da formação dos professores, seja ela em graduações ou em processos da educação continuada, formais ou informais, fora da escola ou no seu cotidiano escolar”, o que implica considerar que os encontros de formação fornecidos também em horário de trabalho são necessários.

A seguir temos a Figura 10, que apresenta a declaração dos professores de realização de atividades envolvendo a temática nos anos em que se deram as formações.

Figura 10– Desenvolvimento de atividades

Fonte: Dados de pesquisa 2020

É possível observar na Figura 10 que 16 pessoas desenvolveram atividades nos 3 anos pesquisados, e 9 professores não realizaram atividades relativas à temática. Não é possível fazer conclusões sobre essa não abordagem sobre o tema, no entanto, como apresenta Gomes (2012) sobre a colonização do currículo e propõe a sua descolonização:

Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência [...]. (GOMES, 2012, p. 102).

Gomes (2012) acrescenta também a existência do “silêncio” como um ritual pedagógico e complementa: “não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade” (GOMES, 2012, p. 105), uma vez que falar sobre certos temas, pressupõe uma fala que permita o reconhecimento da igualdade enquanto seres humanos.

Como não foi elaborada uma questão que possibilitasse ao professor responder o porquê de não trabalhar com a temática assim, ficou uma abertura para pesquisas futuras.

Em outra questão foi perguntado aos docentes sobre formação com a temática de África fora da rede municipal. Dos 50 participantes, 41 responderam essa questão. Destes, 2 apontaram que não tiveram formação externa, 7 sinalizaram que estudaram sobre a temática como disciplinas na Graduação ou Mestrado, outros mencionaram minicurso; atividades em Grupo de Trabalho, ou Seminário, ou Oficinas; Pós-graduação e Extensão. A participação nesses cursos evidencia a busca por formação e o envolvimento de diversos profissionais com a temática.

“pesquisa”, “debate” relacionadas à temática “História”, “África” e “Cultura”. Isso pode ser evidenciado na narrativa do Professor 8:

Procuro ter como prioridade temas como a História de África, Cultura Afro-brasileira ou questões étnico-raciais em todo o processo de ensino aprendizagem nas aulas de História. Entendo ser conteúdo transversal em todas as aulas, principalmente no referente à História do Brasil (...). (Professor 8)

Outra estratégia utilizada pelos professores é o uso da pesquisa e do debate como ações de trabalho com a temática, o que fica evidente na fala do professor 10:

Busco sempre o debate e discussão partindo do contexto atual de discriminação, racismo e preconceito. (Professor 10)

Para além disso, no quadro aparecem também palavras que remetem a que tipo de abordagem está sendo feita para trabalhar o tema quando se apresentam as palavras como: culinária, confecção, boneca e Abayomi.

Assim, a atividade que também aparece na nuvem de palavras é a confecção de bonecas Abayomi, que foi sugerida em formação do HTC em 2018. Foi possível verificar a incidência desse trabalho em boa parte das ações na rede municipal de ensino, como destaca o professor 15:

Ficamos ainda muito presos a conteúdos eurocêntricos por conta da formação, porém, o tema África tem sido muito mais frequente em minhas aulas, estou muito mais à vontade nos últimos anos, exemplo disso foi trabalhar com a história e a confecção das bonecas Abayomi. (Professor 15)

Permitir o acesso a outras versões da história, diferente da narrada pelos dominadores e colonizadores, permite-nos desconstruir certos estigmas. Se por muito tempo as bonecas Abayomis foram vistas como manifestações religiosas africanas, muitas vezes apresentadas de forma pejorativa, adotadas pelos europeus, por outro lado existe, agora, a possibilidade de se recontar essa história a partir da perspectiva da sua cultura. Sobre isso, Munanga (2015) destaca que:

Não é por acaso que todas as ideologias de dominação tentaram falsificar e destruir as histórias dos povos que dominaram. A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses. (MUNANGA, 2015, p. 31)

Oportunizar aos estudantes da Educação Básica um outro ponto de vista para além de uma visão eurocêntrica, promovendo uma educação para as relações étnico-raciais, torna-se um compromisso ético com a formação desses cidadãos.

Alguns professores relataram suas abordagens partindo do que há nos livros didáticos, como o professor 22:

Trabalho normal, abordo junto com o livro didático, normalmente trabalhando ligado à questão escravocrata. (Professor 22)

É importante apontar que existem possibilidades e limites nessa abordagem, que podem ou não reforçar estereótipos da entrada dos povos africanos na história apenas pelo olhar do colonizador. Por outro lado, o edital do PNLD especifica normas que regulamentam e autorizam a indicação dos livros aptos para adoção por redes de escolas, neste edital encontra-se a especificação da forma de abordagem sobre a temática da história da África com base nas Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Ao tratar de temas como a questão escravocrata — o que pode causar certa preocupação no professor —, corre-se o risco de que ele tenha um posicionamento equivocado, tal qual destaca Munanga (2015, p. 28): “a Lei Áurea de 13 de maio de 1888 é apresentada como grandeza da Nação, mas a realidade social dos negros depois desta Lei fica desconhecida”. Nesse caso, corre-se o risco de que a memória dos descendentes africanos seja apresentada de forma negativa, como enfatiza ainda o autor: “nessa construção do passado, a memória dos descendentes de africanos foi apagada ou representada negativamente até o fim do século XIX” (MUNANGA, 2015, p. 29). Esses são alguns apontamentos levantados com base na fala do professor, mas seria necessária uma aproximação do docente para compreender como se dá o uso do livro por ele.

Outros professores apontaram a abordagem da temática da mesma forma que os demais conteúdos, como ressaltou o professor 31:

Basicamente, é simplificado e é desenvolvido e relacionado com outros conteúdos. (Professor 31).

Essa ideia de “basicamente simplificado” pode representar a reprodução de uma história baseada na visão do dominador, a que sempre foi tratada em nossas escolas, ou de outra maneira pode ser uma história presente nos diferentes momentos, sem estigmas. Porém, é importante o que Munanga (2015, p. 29) apresenta: “neste sentido, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 se

configuram como uma correção do esquecimento da memória positiva da escravidão na história do Brasil”, é difícil pensar que a temática sobre África possa ser apresentada de forma “simplificada”, pois as lutas e as conquistas em termo de legislação são produtos de várias manifestações dos povos negros, mas são ações necessárias para garantir uma sociedade mais justa, inclusiva e antirracista.

Em sua grande maioria, os relatos demonstraram o comprometimento com a temática e a busca por alternativas para garantir a abordagem em sala de aula. Há a presença de ações apontadas pelo professor como simples, com o uso do livro didático, assim como ações pontuais, com projetos, debates, pesquisas. A grande maioria dos docentes estabelece um foco na abordagem do tema no decorrer do ano, permeando a maior parte do conteúdo anual. Alguns deles apontaram para um olhar do risco de que a temática apareça nas eventualidades, ou seja, apenas em datas comemorativas, como no Dia da Consciência Negra.

Os docentes afirmam a necessidade de a temática estar presente na constituição da história de nosso país, da nossa cultura, o que exige do professor o compromisso de apontar os reflexos da história em nosso cotidiano.

Ainda no questionário foi deixado um espaço para palavra aberta e com as falas dos professores foi possível construir uma nuvem de palavras, no formato de uma árvore. Apesar de o formato não ser de um baobá, a ideia é representar a simbologia desta árvore africana, no sentido de reunir todos da comunidade em sua sombra, apresentada na Figura 12.

Outras duas palavras que aparecem em destaque na Nuvem de Palavras, que contém a sistematização das respostas dos professores são “aplicação”, que está relacionada à “lei”, como é possível observar na fala do professor 42:

Creio que podemos reforçar nosso compromisso com a aplicação da Lei 11.645/08, complementar a 10.639/03. (Professor 42)

Nesse sentido, cabe notar que as leis se estabelecem como marcos para a institucionalização e a universalização do estudo da temática. Mesmo compreendendo que ainda há limites para sua implementação e para o desenvolvimento de práticas com o tema, vemos que o estabelecimento da legislação é conquista e institui novos compromissos e papéis para o professor e para o ensino de história.

A palavra “tema” também se evidenciou na palavra aberta, como na fala dos professores 19 e 33, destacando que, de certa maneira, a temática está em processo de apropriação:

“Um tema muito importante.” (Professor 19)

“A cada ano aprendo mais trabalhando com esse tema.” (Professor 33)

Estas falas tornam a evidenciar o quão importante são os processos formativos, tanto no contexto da formação inicial quanto no contexto da formação continuada, em serviço para a constituição das questões que envolvem a prática docente. Esses processos se caracterizam como uma conquista que oferece ao professor segurança no desenvolvimento de seu trabalho.

Nesse sentido, a palavra “compromisso” também se destacou, como pode ser observado na fala do professor 27:

Se esse compromisso consciente já acontece (em Arte intuo que sim), seria interessante torná-lo explícito às outras áreas/disciplinas. (Professor 27)

Este apontamento destaca a necessidade do engajamento de todos para a efetiva aplicação da legislação, como destaca Santomé (1995):

[...] chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação. (SANTOMÉ, 1995, p. 161)

As escolhas realizadas pelos professores, como conteúdo a serem trabalhados, assim como as abordagens realizadas com relação a temática da História da África refletem no compromisso com temas e situações estereotipadas.

4.1.8 Indicação pelos pares

Para a realização das entrevistas, a proposta deste estudo foi pautada em obter, por meio dos questionários, indicações de professores a serem entrevistados. Para isso, em uma das questões, caberia ao professor indicar, entre seus pares, aqueles reconhecidos como docentes que trabalham com a temática. É interessante perceber que como pesquisadora fui a mais indicada como referência de trabalho com a temática, até porque permaneço em sala de aula e realizo ações voltadas para este tema. Além disso, podemos compreender que por estar levando a frente esta pesquisa e estar em contato com os professores, meu nome pode ter sido estimulado a ser lembrado. Paralelo a isso, já participei e coordenei muitas formações envolvendo, inclusive, o tema da história da África e Cultura Afro-brasileira. E como este é um assunto relevante em minha trajetória profissional, meus interesses pessoais justificam também a realização dessa pesquisa.

Houve ainda indicações de professores de outras redes e dois já aposentados. Inicialmente, três professores receberam maior indicação e mais oito professores foram indicados com a mesma frequência, o que totalizou onze indicações. Com isso, efetuou-se o primeiro contato com os três mais indicados, que aceitaram participar, e em seguida iniciou-se aleatoriamente o convite aos oito indicados, com os quais conseguiu-se chegar ao número de sete entrevistas.

Como na metodologia foi adotada a História Oral, como marca deste trabalho, compreender este processo de identificação dos colaboradores que foram habilitados a “um lugar social” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 39), pois este tem um compromisso com o público pesquisado, a origem das falas se deu dentro do grupo, o reconhecimento de sujeitos que atuam com a temática, o que reforçam o compromisso da História Oral em atender as indicações entre pares.

4.2 As narrativas: práticas em sala de aula de professores de História

Devido ao período da Pandemia da COVID-19, as entrevistas foram realizadas em ambiente virtual. Contudo, como prevê a História Oral, houve uma tentativa de manter a fluidez das entrevistas. Houve um pouco de dificuldade em lidar com o ambiente virtual, algo ainda novo para todos. Havia um roteiro para auxiliar no direcionamento da entrevista. Todas as entrevistas foram devolvidas aos colaboradores para leitura e aceite do trabalho dela na totalidade.

No início da entrevista, os professores foram informados de que foram convidados a participar da atividade por terem sido indicados pelos seus pares e eles demonstraram surpresa na indicação como apresentado nas falas abaixo:

Legal, como foi isso? Outros professores que falaram?" (M'Baku)
 Fiquei surpreso, eu penso que eu sou apenas mais um. 'Te indicaram'. Nossa, de onde veio?" (W'Kabi)
 Olha que legal! Eu não sabia como você chegou. Eu lembro que eu respondi alguma coisa que você pediu. (Shuri)

Abaixo uma breve descrição dos professores que colaboraram na entrevista.

4.2.1 Os professores de História que contam suas Histórias

Os professores colaboradores das entrevistas foram identificados com os nomes de personagens do Filme Pantera Negra, nomes estes que ocultam o gênero. Todos os personagens escolhidos são negros, mas se faz necessário destacar que os professores colaboradores não são todos negros, e como se sabe, o lugar de fala diz muito sobre as ações dos indivíduos, assim, a Quadro 5 identifica o gênero e a autoidentificação dos colaboradores.

Quadro 5 - Identificação dos colaboradores

Personagens	Zuri	T'Chaka	M'Baku	W'Kabi	T'Challa	Okoye	Shuri
Gênero	Homem	Homem	Homem	Homem	Homem	Mulher	Mulher
Autoidentificação	Negro	Outro	Brasileiro	Negro	Negro	Outra	Negra

Fonte: Dados de pesquisa 2020

01 Zuri

Nasceu em 1970, morou boa parte de sua infância em ambiente rural com os avós, ou na roça ou na igreja, que lhe rendeu uma grande influência católica, mas não de forma “bitolada”, pois o avô, um autodidata, contribuiu muito em sua escolha por fazer história, uma vez que o auxiliava na separação entre religião e fato histórico. Como a casa em que viveu com os avós ficava na Estrada Real, o avô já falava dos bandeirantes e “já não tinha aquela visão deturpada de que os bandeirantes alçavam essa condição de herói”. No entanto, por influência do pai, iniciou seu trabalho no ambiente fabril. Formou-se em 2002 em uma instituição particular, tem uma atividade paralela à docência como pesquisador, participa de uma coluna de um jornal, tem um blog, faz parte da Academia de Letras de Cachoeira Paulista, já publicou dois livros. Na escrita do primeiro livro, obteve acesso a um inventário de um comerciante de Lorena, Manuel Luiz Domingos Vasco, e identificou “uma peça, na categoria de semoventes, uma preta de boa cria”, constatou os dados da avó de sua avó, que havia sido escravizada e o nome no atestado de óbito batia com os dados do inventário do comerciante.

02 M’Baku

Nascido em 1981, numa família de três irmãos, destaca de sua infância a presença marcante de sua mãe, dizendo que o pai trabalhava bastante. Costumava jogar bola na rua, e brincar de estrelar estrelinha, M’Baku riu e enfatizou que era uma brincadeira violenta. Por morar próximo a estrada de ferro, com os amigos, corria atrás do trem, que passava devagar nas proximidades. Eles costumavam se pendurar e muitas vezes caíam, o que ocasionavam diversos arranhões, por caírem na brita. Serviu no Tiro de Guerra, fez curso técnico, mas o que fez fazer História foi o fato de sua “paixão” no cursinho ter sido aprovada em uma instituição pública e das opções de curso nesta universidade, optou por fazer história. Este romance dura até hoje, casado com aquela e tem 2 filhos. Formou-se em 2007, quando deu início à profissão docente. Ficar em casa, tocar instrumentos musicais e ler estão entre suas atividades rotineiras. M’Baku coleciona HQ, tem diminuído sua coleção por falta de espaço e ressaltou os trabalhos de Marcelo de Salete. Destacou a influência que recebeu de T’Challa ao trabalhar com temática de África e Cultura Afro-brasileira

03 W’Kabi

Nascido em 1964, ressalta que nasceu e cresceu na Ditadura Militar, brincou muito na rua, pois havia uma ideia de segurança; de família tradicional e pai muito conservador. A mãe contribuiu muito para o hábito da leitura, efetuando compra de livros, aqueles vendidos nas

ruas. Iniciou sua formação em História com uma carga horária em Geografia em 1994, fez especialização em História da Educação. É *Youtuber*, com um canal em que realiza viagens de moto e faz réplicas de armas da Segunda Guerra Mundial. A temática faz sentido para W’Kabi devido a sua origem, pois sua bisavó era negra, que devido a miscigenação lhe trouxe dificuldade para encontrar sua identidade, desde criança vivenciou este conflito, problema resolvido atualmente por se identificar como negro, um tema abordado em sua especialização sobre violência simbólica, a influência externa de “modelos”.

04 T’Challa

Nasceu em junho de 1980, influenciado pela mãe que lia muito, principalmente referente à religião, que inicialmente foi da Umbanda, em seguida foi Kardecista, e depois, Messiânica. Ainda com relação à leitura, na escola foi influenciado por uma professora de Língua Portuguesa. Com sua infância no extremo Oeste de São Paulo, iniciou os estudos do Catecismo, assim, observava as missas, obrigatórias, e à noite frequentava o terreiro com a mãe e fazia comparações, enquanto no viés católico tudo acontecia em “*slow motion*”, em um quase sono, no terreiro havia pessoas felizes, agitadas, conversando, cheiros diferentes, a terra e os batuques. Finalizou sua graduação em 2003 e o mestrado em 2007. Acompanhou, mas não atuou diretamente, o núcleo de estudos do negro na universidade pública em que estudava. Acompanhava a programação da TV Cultura e assistiu a série “Anos de Chumbo”, vestibulando e uma professora da escola também despertaram o interesse em História. Outro destaque foi começar a frequentar a Biblioteca da cidade, e uma pessoa havia feito a doação de uma “biblioteca marxista”, não entendia muito, mas conseguia absorver algumas coisas. A questão da identidade, realizando o reconhecimento de um homem afrodescendente, contribuiu para buscar formações mais específicas.

05 Okoye

Nascida em setembro de 1977, originária de uma grande família de imigrantes da Itália e do Líbano, seus avós foram donos de uma banca de cereais em um mercado municipal, ambos eram muito conhecidos. Por conta da situação financeira dos pais, Okoye teve uma vida pendular, assim em certos momentos vivia com os avós e em outros com os pais. A figura feminina da avó representava o “porto seguro”. Bacharel em História e licenciada em Geografia, formou-se em 2005 em uma instituição privada e fez mestrado em História Social em uma universidade pública. Seu contato com a temática foi na graduação em um grupo de estudos sobre escravidão em uma cidade do Vale do Paraíba, por meio de processos crimes, e

o mestrado foi voltado para o abolicionismo; por fim fez um trabalho em sua cidade natal com a análise de processos crimes.

06 Shuri

Nasceu em abril de 1987, da sua infância lembra da presença da irmã, das brincadeiras de rua e da convivência com o avô, com o qual passava os finais de semana, assim como da participação de carnavais, nas matinês, pois os pais gostavam muito. Formou-se em 2010 numa universidade pública e em seguida realizou o mestrado sobre romance, o que de certa maneira influencia em um de seus *hobbys*, que é assistir novelas, pois “novela é o romance do século XX”. Acredita numa abordagem em que a atualidade pode aproximar os estudantes do contexto histórico. Atua fortemente no processo de empoderamento dos estudantes.

07 T’Chaka

Nasceu em janeiro de 1987, o caçula de uma família de 5 filhos, com pai servente de pedreiro, passou por muitas dificuldades financeiras, mas viveu uma infância tranquila e sossegada, o pai infelizmente já faleceu. Seus pais sempre passaram os valores que eram os mais importantes, de honestidade, de agir corretamente com as pessoas, independentemente de ter uma vida bastante humilde, o essencial nunca faltou. Fez História numa instituição particular entre 2006 e 2008. Apesar de inicialmente não ter sido sua primeira faculdade, em conversas com colegas do estágio interessou-se por História, sendo assim percebeu que desde estudante já havia traços de um professor, pois ao participar de grupos de estudos, ele estudava explicando as disciplinas de humanas. Iniciou na docência em 2009, relata que suas maiores fontes sobre a História de África e Cultura Afro-brasileira são M’Baku e T’Challa. Atua também numa segunda profissão como fotógrafo.

4.2.2 A análise das entrevistas

Dos 50 professores que responderam ao questionário, sete participaram da entrevista, descrevendo sua trajetória de vida, de formação e suas práticas em sala de aula com a temática da História da África. Todas as narrativas foram tratadas inicialmente pelo *software* IRaMuTeQ, que apontou aproximações temáticas entre as falas dos professores, além de

Outra referência ao uso da palavra trabalhar está relacionada a dificuldades encontradas para desenvolver atividades junto a outros componentes curriculares, na realidade não se trata da dificuldade com o componente, mas sim com o posicionamento do professor perante a temática, como relata T'Chaka:

Eu tenho que trabalhar com fulano, fulano acha que racismo não existe. (T'Chaka)

Ainda com o uso da palavra “trabalhar”, os professores utilizam a partir da relação do professor e aluno, como pode ser observado no relato do professor T'Challa:

Mas trabalhar junto com eles foi muito bacana nesse aspecto. (T'Challa)

Assim como a palavra “questão”, utilizada pelos professores como um problema a ser resolvido, sem que ocorra a fuga dessa problemática, para alguns a inserção do tema apresenta-se como naturalidade, como pode ser observado na fala de M'Baku, ou ainda como algo ligado a construção da identidade em que se faz presente ocupando espaços, como presente na fala de T'Challa:

Eu trabalho a questão da Africanidade, da população negra, de maneira realmente integrada, de uma só maneira, e é uma coisa só. (M'Baku)

E a própria cultura universitária essa questão identitária negra. (T'Challa)

Segundo Okoye, trabalhar com a temática da História da África é um processo em que o objetivo é não haver necessidade de parênteses nas abordagens, mas sim de um elemento que faz parte das discussões, e que essas abordagens possibilitem o desenvolvimento do respeito à diversidade como Shuri aponta:

A questão da lei ainda permeando o cotidiano das pessoas na sala de aula, e eu entendo que tem de estar permeando o cotidiano da sala de aula, isto tem de estar presente na maneira que a gente faz o planejamento. (Okoye)

Eu abordei com eles essa questão da intolerância com as religiões de matriz afro. (Shuri)

Ferreira Santos (2005) aponta as dificuldades em trabalhar com o ensino de África, por conta das concepções de escola, valores e sociedade, assim como ressalta que a escola até 1940 servia apenas a elite, ora oligárquica, ora estatal, ora pequena burguesia, assim como trata-se

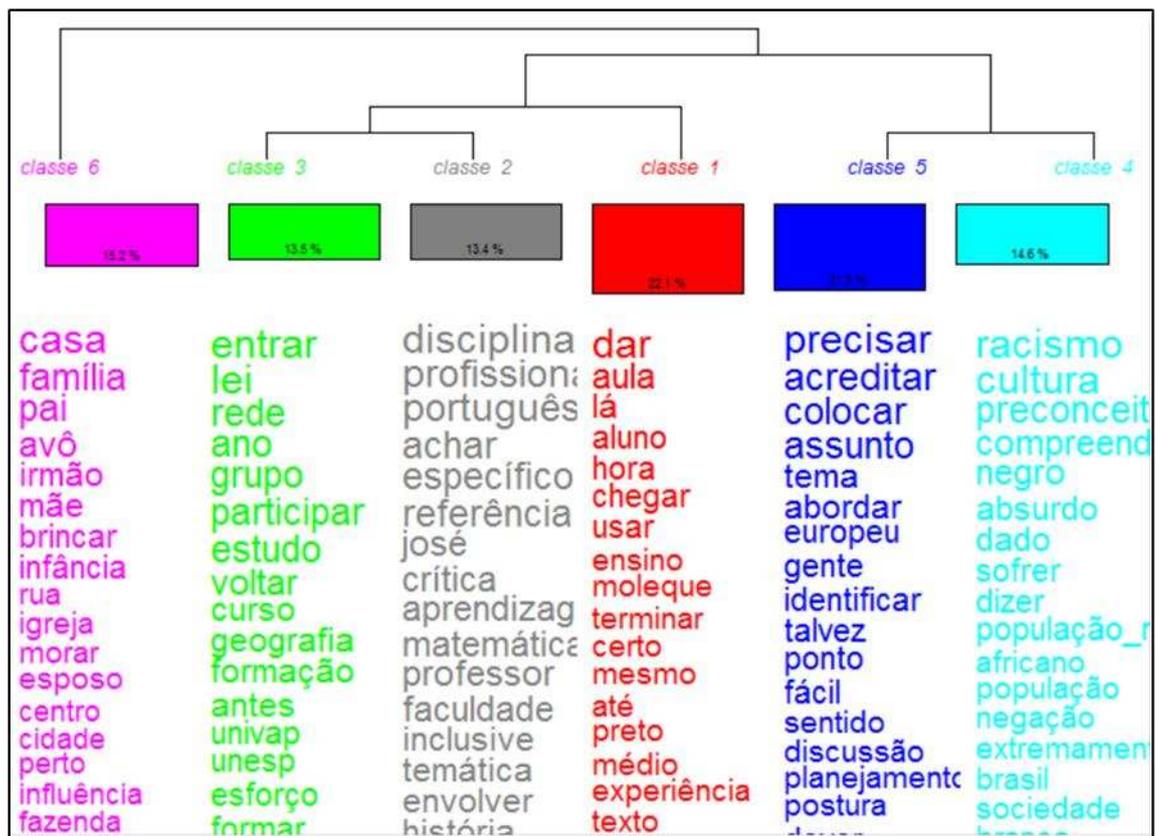
de uma escola “branco-ocidental” e com isso Cristã, o que dificulta abrir espaços para a diversidade.

É importante destacar o posicionamento do professor perante a temática, não como um sujeito que tem todas as respostas, mas que está também em processo de construção como apresenta T’Chaka:

Eu trago essa questão para sala de aula, eu trago essa problemática, eu não me coloco como senhor da verdade.” (T’Chaka)

Além da apresentação de palavras-chave na nuvem de palavras, o *software* IRaMuTeQ, ao realizar a organização do material das entrevistas, identificou seis classes temáticas presentes nas narrativas dos professores, enumeradas de 1 a 6, e que são apresentadas na Figura 14.

Figura 14 – Classificação Hierárquica Descendente.



Fonte: IRaMuTeQ 2020

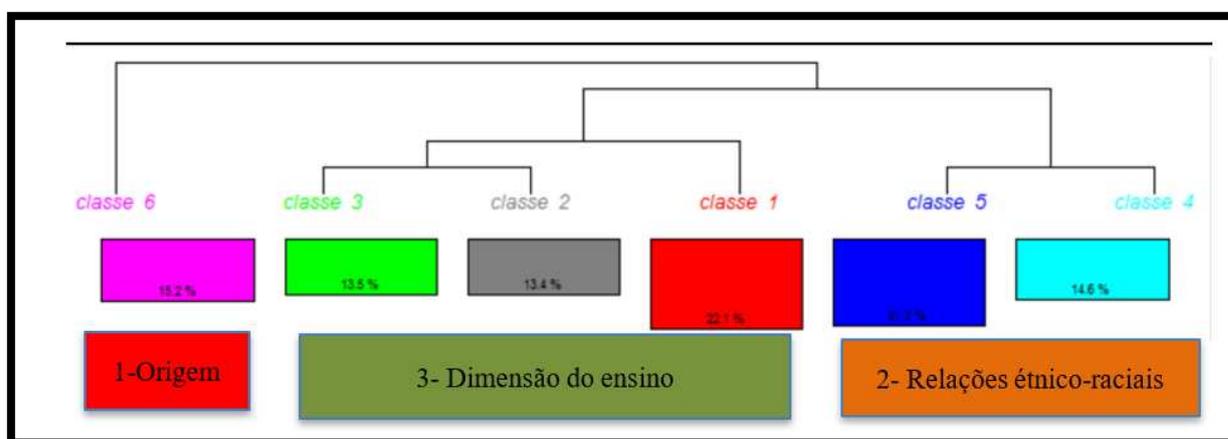
A Classe 6 apresenta-se como a principal, que se subdivide nas relações entre as Classes 5 e 4; e a Classe 1 que se relaciona com as Classes 2 e 3. É possível identificar que a Classe 6 se trata da apresentação das influências da infância do professor, com destaque para elementos de laços familiares e da casa da família, como pode-se observar pelo destaque às palavras “casa”, “família”, “pai”, “avô”, “irmão” e “mãe”, por exemplo.

As Classes 5 e 4 se relacionam, como pode ser observado na Figura 14, que apresenta o dendograma, enquanto na Classe 5 há o relato dos professores sobre formação e a crença no que se discute e ensina, a Classe 4 apresenta elementos conceituais importantes da temática. Isso pode ser observado pelas principais palavras presentes na Classe 5, como “precisar”, “colocar”, “assunto”, “tema”, “europeu”, “gente” e “identificar”; e nas principais palavras presentes na Classe 4, como “racismo”, “cultura”, “preconceito”, “compreender”, “negro” e “absurdo”.

Por fim, as Classes 1, 2, e 3 estão relacionadas a elementos próprios da abordagem didático-pedagógica, como pode ser observado nas principais palavras que estão presentes em cada uma delas. A Classe 1 apresenta as palavras “dar”, “aula”, “lá”, “aluno”, “hora”, “chegar”, “usar” e “ensino”. Já a Classe 2 apresenta as palavras “disciplina”, “profissionais”, “português”, “achar”, “específico”, “referência”, “crítico” e “aprendizagem” e a Classe 3 apresenta as palavras “entrar”, “lei”, “rede”, “ano”, “grupo”, “participar” e “estudo”.

Ao analisar as relações existentes entre cada uma das palavras em cada Classe, por meio dos segmentos de texto presentes nelas e as relações temáticas existentes entre as aproximações das Classes no dendograma, optou-se por apresentar esta análise a partir dos três grandes agrupamentos temáticos presentes entre elas, como pode ser observado na Figura 15:

Figura 15 – Temas presentes nas falas dos professores



Fonte: IRaMuTeQ 2020

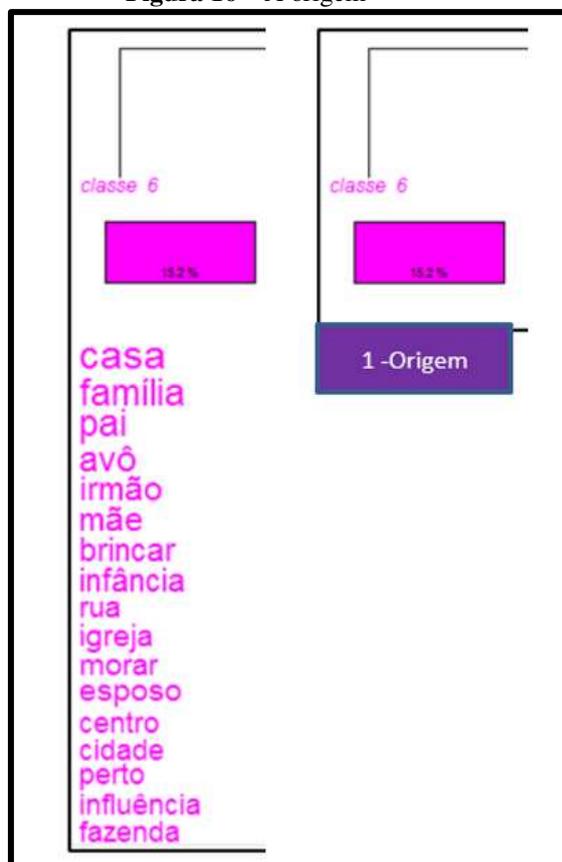
Ao observar a Figura 15 é possível verificar que o primeiro tema a ser analisado será o presente na Classe 6, denominado neste trabalho por “Origem”. O segundo tema, denominado “Relações étnico-raciais” está presente nas Classes 4 e 5. O terceiro tema, por sua vez, denominado de “A dimensão do ensino” está presente nas Classes 1, 2 e 3.

4.2.3 Origem: de volta à infância

O início da entrevista se deu com uma pergunta sobre a infância do colaborador, momento em que o mesmo recorre a sua memória em busca de elementos que contribuíram e contribuem para a constituição da própria identidade.

Esta pergunta inicial, sobre a infância dos professores, tem por objetivo observar as influências e relações com questões étnicas. O *software IRaMuTeQ* formou a Classe 6, que tem como ponto principal as influências da infância dos professores entrevistados, com destaque para elementos e laços familiares e da casa da família, como pode-se observar pelo destaque às palavras “casa”, “família”, “pai”, “avô”, “irmão” e “mãe”, por exemplo, presentes na Figura 16.

Figura 16 – A origem



Fonte: IRaMuTeQ 2020

No roteiro da entrevista, a primeira pergunta consistia em um momento para que os entrevistados comentassem sobre a sua infância; de maneira geral, a explicação de como se deu o desenrolar de suas relações com a família e suas brincadeiras, e como essas relações, de alguma forma, evidenciam as influências e as relações com questões étnicas.

Para os colaboradores: Zuri, Okoye e Shuri, o destaque está para a figura dos avós em que podemos observar nos fragmentos a seguir:

Eu tenho uma forte influência sim que a minha avó era sim considerada uma beata [...] mas teve um outro lado do meu avô. Meu avô que me ensinou a gostar de história, ele era um autodidata [...], meu avô já me orientando a me preparar para separar a religião do fato histórico. Então isso foi muito decisivo para mim, inclusive para conseguir ter uma visão mais crítica, inclusive para nós hoje em dia. (Zuri)

E minha avó e meu avô eram pessoas muito conhecidas na cidade em função da vivência deles, de serem comerciantes no Mercado Municipal e por serem pessoas muito queridas [...]. Minha avó era o porto seguro. Não que minha mãe não foi, mas a minha avó representava esse lugar em que “aqui está tudo bem, aqui é a referência do que tem que ser. (Okoye)

Em uma bicicleta ele [avô] carregava nós duas e ia e fazia caminhos diferentes. A gente ia brincando, falando que estava perdido. E então, ele ia desde casa, ia brincando e colocava a gente naquele mundo. E isso foi muito gostoso. (Shuri)

As relações apresentadas pelos colaboradores, Zuri, Okoye e Shuri, vivenciadas com seus avós, contribuíram para a formação da identidade desses professores, corroboram com Marcelo Garcia (2009), o qual apresenta as experiências pessoais como aspectos da vida que determinam uma “visão de mundo, crenças em torno de si mesmo e em relação aos demais” (p. 117), acrescenta o autor sobre as relações entre escola e a sociedade, assim como sobre a família.

Na mesma Classe 6 podemos ver a influência da palavra “mãe” na construção da identidade desses professores, como no trecho do M’Baku:

A presença da minha mãe, sempre muito grudado com minha mãe, meu pai também muito presente, apesar de trabalhar, mas era muito presente, os irmãos, meu núcleo familiar é muito muito restrito, não tinha aquela lógica de família estendida, por mais que eu tivesse avós e primos, tios, mas as relações familiares não eram muito boas, entre os tios, os irmãos mais velho lá, então a gente não tinha contato com os primos, não era um contato muito intenso. Então era uma família muito vinculada ali dentro: os três, eu e meus dois irmãos mais velhos, meu pai, minha mãe. Eu tinha, sim, muita brincadeira na rua, os colegas do bairro, né?! A gente bagunçava bastante na rua, fazendo besteira na rua. É coisa de criança. É isso. Mas essas coisas de que eu viajava para tal lugar nas férias, isso nunca aconteceu. Eu fiquei muito restrito na minha infância no meu bairro, praticamente minha infância no meu bairro. (M’Baku)

Alcançamos os objetivos da presença da pergunta pois pudemos compreender ao observar a narrativa de M'Baku, em que rememora seu passado e, a partir dele, reflete sobre sua trajetória, é possível compreender que as relações desenvolvidas no decorrer da vida contribuem de forma significativa para a constituição da identidade individual e profissional dos professores, como destaca Morgado (2011):

[...] a construção da identidade docente não pode se dissociar dos valores de cada indivíduo, nem das experiências vividas ao longo da sua formação e da forma como cada pessoa constrói sua história de vida [...] se constrói e transforma num processo contínuo. (MORGADO, 2011, p. 798)

O mesmo pode ser observado nos relatos de W'Kabi e T'Challa:

[...] sempre em casa era interessante que as pessoas passavam pelas ruas vendendo aquelas coleções Barsa e uma coisa que minha mãe sempre fazia era comprar livro. Então é uma coisa que lembro da infância: eu lia muito (W'Kabi)

Duas grandes referências. Minha mãe, ela sempre leu muito. A partir da minha infância, eu sempre percebia que ela lia muito. Ela sempre procurou o caminho pela religião, ela lia bastante sobre a religião. Então, ela foi da Umbanda e ela lia sobre Umbanda, depois se tornou kardecista, depois se tornou messiânica. Então essa era uma referência. Outra, que eu nunca esqueço, é uma professora de língua portuguesa, chamada Mafalda, ela sempre mostrava as tirinhas da Mafalda. Eu acho que ela queria mostrar a relação do nome dela com algo como isto. Eu lembro sempre que fui aluno dela, da quinta série até oitava série. Era certo, ela sempre passava dois livros pra gente ler por bimestre, normalmente eram livros da série Vagalume. Isso eu nunca esqueci. Foram os dois caminhos que me levaram à leitura. (T'Challa)

Nos relatos de W'Kabi e T'Challa fica evidente a influência leitora das mães desses docentes para a construção das suas identidades. Para Hall (2006, p. 38), “assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo nato, existente na consciência no momento do nascimento”. Assim, é possível dizer que essa identidade narrada é formada a partir do presente, selecionando questões que explicam, justificam e enraízam escolhas e atuações do agora. Este processo também pode ser observado na narrativa do T'Chaka:

O meu pai era servente de pedreiro. Durante muito tempo ele ficou desempregado, aí a gente precisou de ajuda, com relação a mantimentos, um monte de coisas. Tanto meu pai como minha mãe. Meu pai já faleceu em 2004, minha mãe ainda está viva, mas ambos sempre passaram para a gente os valores que eram os mais importantes, de honestidade, de agir correto com as pessoas. Independentemente de a gente ter uma vida bastante humilde, o essencial nunca faltou para gente (T'Chaka)

O relato do T'Chaka evidencia a subjetividade na constituição da identidade, refletindo de forma significativa as contribuições de outras formas de conhecimento, ligado a valores que são fundamentais nas relações humanas. Sobre isso, Hall (2006, p. 31) afirma que “os indivíduos são formados subjetivamente através de sua participação em relações sociais amplas; e, inversamente, do modo como os processos e as estruturas são sustentadas pelos papéis que os indivíduos neles desempenham”.

Os diferentes papéis exercidos pelas pessoas (e nas relações entre pessoas) contribuem para compreender como “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social. A luta para afirmar as diferentes identidades tem causas e consequências materiais.” (SILVA, 2014, p.10). Estes professores relatam as contribuições da família para a construção da sua identidade profissional. Este processo, de construção de si mesmo no desenvolvimento profissional, é tratado por Day (1999) como um elemento fundamental e que deve ocupar espaço nos processos formativos, tanto no que tange à formação inicial quanto à formação continuada dos docentes:

[...] três tipos de conhecimento que formam o trabalho do professor: conhecimento de si próprio, conhecimento da situação e conhecimento do aluno. Cada um destes tipos de conhecimento interage e influencia a pedagogia e o currículo construídos e realizados com cada aluno. (DAY, 1999, p. 98)

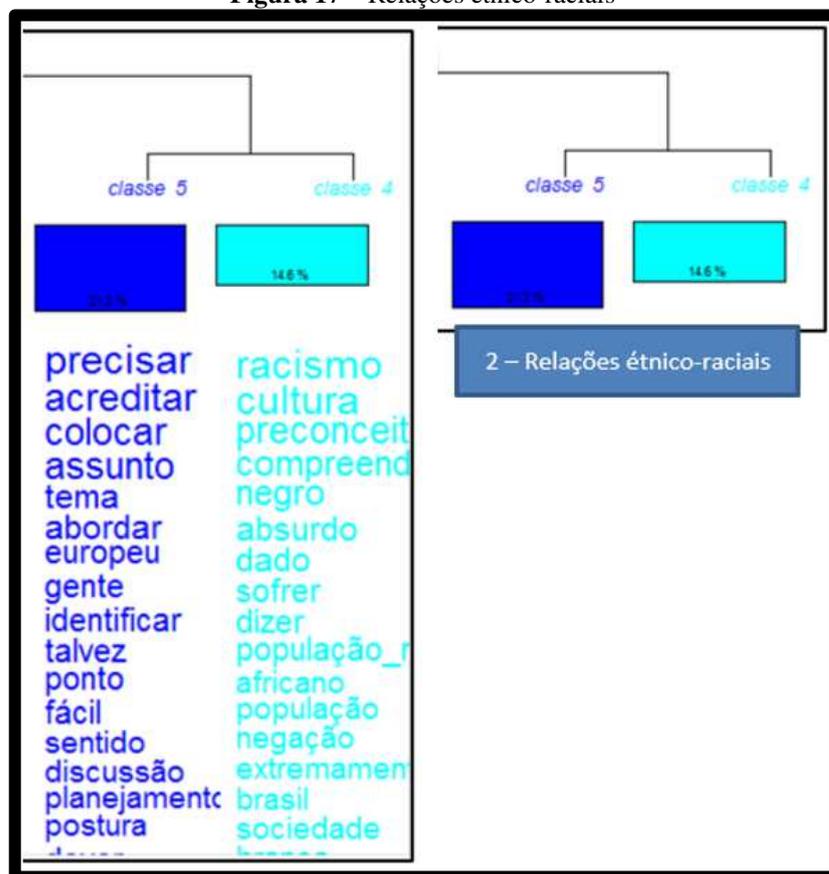
Ao se refletir sobre a questão da construção da identidade docente, torna-se importante considerar a afirmação de Marcelo Garcia (2009, p. 112): “a identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo, e sim um fenômeno relacional”. Ou seja, faz parte do próprio processo formativo do professor e está nas relações estabelecidas, inicialmente na família e se expandindo no processo de desenvolvimento do ser humano. Tardif (2009) aponta a importância da vida familiar para o desempenho profissional, das contribuições de Hall (2006), tendo em vista a identidade na pós-modernidade, composta de múltiplas identidades e o profissional docente se constituiu destas multiplicidades.

4.2.4 Relações étnico-raciais

Ao observar a sistematização das classes 4 e 5, apresentada pelo *software* IRaMuTeQ, é possível verificar uma organização temática que abrange as relações étnico-raciais. As palavras selecionadas pelo *software* foram: “racismo”; “cultura”; “preconceito”;

“compreendido”; “negro”; “absurdo”; “dado”; “sofrer”; “população negra”; “africano” “população”; “negação”; “extremamente”; “Brasil” e “sociedade”, como é possível observar na Figura 17.

Figura 17 – Relações étnico-raciais



Fonte: IRaMuTeQ 2020

Ao analisar estas palavras e verificar em quais segmentos de texto das narrativas dos professores elas se encontram, em quais contextos temáticos, identificou-se a abordagem da temática de História de África e Cultura Afro-brasileira. A releitura das narrativas dos docentes permitiu compreender que eles tocam nesse assunto ao dizerem que é uma temática que está presente nas formações continuadas desses professores e como essas formações interferem na sala de aula. Foi possível observar, também, a importância da autoformação, compreendendo como a temática está presente no currículo e as dificuldades em estabelecer parcerias.

Em se tratando dos momentos relativos aos encontros de formação continuada, realizados na rede municipal de ensino em que a pesquisa foi realizada, é possível identificar três abordagens apontadas pelos professores. Na primeira, eles sinalizam a ineficiência das formações oferecidas em horário de trabalho. Na segunda, sinalizam o quanto essas formações

oferecidas pela instituição são importantes e refletem nas atividades trabalhadas com os alunos em sala de aula. E, na terceira, dão destaque para a autoformação.

M'Baku e T'Challa se posicionam quanto à primeira abordagem, ou seja, aquela que diz respeito à ineficiência dos encontros de formação continuada de professores para o trabalho com História da África e cultura afrodescendente:

[...] esse HTC de convocação eu realmente não sei se é válido. Não sei se aquele espaço forma mesmo. Eu fico me questionando. Tendo a acreditar que não serve e não funciona. (M'Baku)

Só que eu sei muito bem a limitação que esse formato de HTC tem. (T'Challa)

Os dois professores estabelecem críticas quanto à estrutura da formação.

T'Challa, ainda em sua narrativa, reforça que há diferentes necessidades formativas dos professores, e que o atual formato de formação continuada, oferecido pela instituição, não garante essa particularidade, uma vez que os professores são indivíduos em diferentes tempos e ritmos de aprendizagens.

Se retornarmos a análise do questionário na distribuição dos professores em tempo de atuação na instituição, é possível traçar uma certa relevância para a fala desses dois professores, uma vez que há diferentes níveis de aprendizagens também da parte deles. Este aspecto se aproxima da afirmação de Morgado (2011, p. 797), ao dizer que “[...] o professor é visto como um profissional do ensino, capaz de fazer a mediação entre o saber e o aluno”. Ora, este saber do professor se constrói de forma processual, articulando elementos próprios dos saberes conceituais, saberes do contexto e saberes de si próprio. E esse processo não ocorre unilateralmente, nem de forma individualizada. É um processo coletivo, mediado, inclusive, pela instituição de ensino que trabalha, pelo convívio com seus colegas, pelo cotidiano da escola e pelo processo de formação continuada, experienciado ao longo de sua carreira.

Por outro lado, há professores que representam uma segunda abordagem, presente nas entrevistas dos docentes, e destacam a importância de se trabalhar com a temática das relações étnico-raciais nos encontros de formação continuada. Para estes docentes, existe a necessidade de que tais momentos de formação ocorram com maior frequência, em formatos parecidos com os que já ocorrem na rede de ensino, uma vez que destacam a praticidade que é receber os materiais de formação, ou seja, materiais com sugestões de projetos, atividades, textos e sequências didáticas. É possível identificar, nas narrativas de Zuri e Okoye, por exemplo, a necessidade de se ter maior regularidade nestes encontros formativos:

Eu consigo aproveitar sim. Se eu falar que aplico tudo não dá. Eu acredito no seguinte: a nossa carga horária de história na escola pública deveria ser um pouco maior. Nós temos três aulas semanais em cada turma, salvo no nono ano, que temos quatro aulas. (Zuri)

Se tiver uma frequência maior, a discussão for mais presente, esta conscientização pode começar a ter alguma mudança. Não sei, acho que é uma suspeita minha eu fico buscando pensar sobre o assunto [...] e então, eu acho que as formações atuais contribuem muito para esse despertar. Mas eu ainda acredito que elas precisam estar mais presentes em vários momentos do ano, para que as pessoas percebam que é uma discussão permanente. (Okoye)

Nas narrativas de Zuri e Okoye há destaque para a necessidade da formação oferecida pela instituição sobre a temática, assim como, de maior frequência nessas formações. Estes professores permitem estabelecer uma reflexão sobre o fato de que o processo de formação continuada permite o desenvolvimento e a consolidação de diferentes saberes docentes, como já apontado por Tardif (2013, p. 36): “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais”.

Okoye ainda destaca a importância do material oferecido nas formações que envolvem a temática:

Eu acho que naquele primeiro ano, em que eu tive contato, o aspecto cultural, ele estava bem forte. A apostila, em especial. Nela se manifestava aspectos culturais, naquilo que poderia ser produzido com os alunos, ressaltando a cultura. (Okoye)

São em relatos como esses que Gomes (2012) questiona a respeito dos direitos de privilégios, e exige os lugares de poder, ou seja, a exigência da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas Afro-brasileiras nas escolas. Gomes (2012) destaca ainda que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e cultura, mas evidencia uma história de dominação e exploração, situação que hierarquiza conhecimentos, culturas e povos. Neste contexto, complementa Fernandes (1972):

A nossa história também é uma história do branco privilegiado para o branco privilegiado, não importa se haja ou não alguma contradição entre a raça genotípica e raça fenotípica, ou entre as aparências e as realidades. [...] o negro foi exposto a um mundo social que se organizou para os segmentos privilegiados da raça dominante. (FERNANDES, 1972, p. 14)

Assim, ao disponibilizar materiais com sugestões de atividades e ao entrevistar os colaboradores, é possível perceber que boa parte deles faz uso dos materiais disponibilizados nas formações, de forma que os conteúdos e demais aspectos trabalhados cheguem às salas de aula. Um ponto a destacado pelos professores se refere à importância de a formação continuada

ser um espaço em que eles experimentem as atividades que podem ser trabalhadas com os alunos, refletindo sobre elas, tanto a partir de aspectos conceituais, quanto de aspectos metodológicos:

Eu, com a professora de história, especificamente, que era minha colega de trabalho, a gente desenvolveu, uma das coisas, foi a boneca. Eu acho que nas formações, e eu até coloquei isso. (Okoye)

As Abayomis circularam pelas escolas da rede, circulando conhecimento, pois muito além de confeccionar bonecas, a história da afetividade, presente mesmo nas condições degradantes da condição de escravizados, fizeram com que os estudantes compreendessem e reconhecessem a existência de laços afetivos, e desfizessem a ideia de “coisificação” atribuída aos escravizados. A confecção da boneca está relacionada à manutenção dos vínculos afetivos, que foram rompidos no processo de escravização. E continuam os relatos sobre as atividades e formações:

Aliás, o HTC é para isso. Seja na unidade escolar, seja nas convocações. Quando você está presente conosco é um disparador sim, é justamente uma formação continuada para o professor. (Zuri)

Sim, de repente desperta alguma coisa, de alguma forma que seja: ‘puxa vida, eu não tinha pensado nisso, eu posso aproveitar’. Aquelas bonequinhas que nós fizemos, que dali surgiram muitas coisas, o significado. Só que assim, você tem que estar aberto e é esse o problema. (W’Kabi)

Sim, principalmente quando envolve prática. É gostoso a gente debater currículo e debater questões da educação, do sistema. É gostoso, é bom e importante. Mas quando ele envolve a prática, traz coisas palpáveis para gente, igual a oficina das Abayomis. Trouxe ali uma coisa que eu pude trabalhar diretamente com eles (alunos). Isso foi muito importante. (Shuri)

Então, eu acho que você trazer a discussão sobre a lei, que foi o que aconteceu no ano passado, eu acho ela muito importante. Mas eu me lembro da fala entre os colegas terem sentido falta da parte prática que foi colocada no ano anterior. (Okoye)

O que os professores relatam é que as formações precisam ser desenvolvidas pensando na prática da sala de aula. Alguns ressaltam a necessidade das discussões e debates, mas enfatizam que a apresentação de propostas de trabalho com a temática pode auxiliar os professores no trabalho do dia a dia. Gatti (2001, p. 88) reforça que “os professores aprendem a ensinar através da experiência”. Assim, vivenciar a experiência de uma situação didática elaborada para posterior replicação em sala de aula pode ser um bom caminho, sobretudo para atender aos professores que se encontram com dificuldades para trabalhar com a temática.

Observa-se ainda os professores que representam a terceira abordagem mencionada nas entrevistas, dando destaque para a importância da autoformação, de realizar estudos e busca por conhecimentos que venham corroborar para um bom desempenho em sala de aula, como destacam T'Challa, Okoye e T'Chaka:

Eu leio muito sobre o tema. Eu gosto muito desse assunto, mas isso é natural em mim e talvez para alguns colegas isto não seja natural. E então, como essa pessoa vai tornar isso mais presente? (Okoye)

[...] de perceber a abordagens de pesquisas e a partir das citações e das abordagens que você percebe, ir prosseguindo nos estudos. E então, eu não fiz nunca nenhum curso específico sobre cultura Afro-brasileira, mas a leitura de artigos. (T'Challa)

Acredito que eu ainda tenho que me especializar mais, fazer mais leituras, agregar mais bagagens. Tenho muito a aprender sobre isso, muito mesmo. Acredito que meu conhecimento sobre África ainda é bastante raso. (T'Chaka)

Marcelo Garcia (2009) destaca que a profissão docente é a profissão do conhecimento. Sendo assim, é importante que o professor perceba a necessidade de constantes estudos, uma vez que precisa de referências para a sua abordagem, assim como na educação e nas ciências ocorrem constantes modificações. Isso ganha importância no que toca o ensino de História da África e de Cultura Africana, pois envolve não apenas novos conteúdos e abordagens, mas também a criação de uma nova concepção do que é história, do que é importante para a criação dos elos de nossas identidades, de rever caminhos já tão marcados pela história ensinada tradicionalmente de forma eurocêntrica, de valores modernos e nacionais. Assim, com essas atividades, o que se faz em sala de aula é ensinar e fazer uma nova história, é construir uma nova concepção de mundo, não mais hierarquizado — que reforça dominadores e dominados a partir da lógica do capital e da riqueza das nações —, mas mais humanizado, pensando que todos os povos têm história e que devemos saber de suas especificidades e aprender a compreender seus valores.

É comum observarmos o respeito que os alunos têm por alguns professores, geralmente relacionados ao domínio do conteúdo de sua disciplina. Gatti (2009, p. 93) evidencia que “deter certos conhecimentos é poder obter vantagens e facilidades no mundo atual”, ou seja, para que esse professor tenha autoridade em suas práticas, faz-se necessário continuar estudando. Entretanto, é preciso destacar o quanto esse estudo é complexo, pois, ao se dedicar a essa temática, o professor deve estar ciente que colocará em xeque algumas das visões estabelecidas. Ou seja, esse é um campo complexo da produção de conhecimento, pois em si, não pode ser entendido como cumulativo, mas sim como desconstrutivo e disruptivo.

Os momentos de reflexão sobre formação oportunizam conhecer um pouco do que os professores da instituição trabalham dentro da temática. Alguns docentes são favoráveis a momentos específicos em que se evidencia a temática em uma data (dia da Consciência Negra), não como um currículo turístico, mas como o início de um trabalho que se inicia com esse ponto de partida, mas que deve estar presente em todos os momentos. Em contrapartida, há professores que veem essa iniciativa como um currículo turístico (SANTOMÉ, 1995). Para o T'Chaka, esse movimento de estabelecer um período de evidência de trabalho com a temática é importante para evitar a inércia, como destaca a seguir:

Eu sinto essa necessidade de mergulhar mais fundo, levar mais esse assunto para a sala de aula. Também ações como em novembro. Todo esforço que é feito na semana de consciência negra é válido e importante. Como eu disse, ajuda a gente a sair da inércia. (T'Chaka)

No entanto, em ações pontuais, pode-se incorrer no que Santomé (1995, p. 173) atribuiu como “currículo turístico” ou “*souvenir*”, trabalhando apenas em datas comemorativas e de uma forma distante do contexto em que estão inseridos. Estas situações devem ser evitadas, pois, já como afirmava Fernandes (1972, p. 15), “o negro permaneceu sempre condenado a um mundo que não se organizou para tratá-lo como ser humano e como ‘igual’”. Alguns professores relatam a importância de que, mesmo iniciando ações pontuais, elas se tornam importantes disparadores, promovendo um trabalho em que as relações étnico-raciais estejam presentes em vários contextos, como destacam Shuri, T'Chaka, Okoye, T'Challa, M'Baku, W'Kabi.

E fala: ‘não sei porque tem Dia da Consciência Negra, tem que ter dia da consciência humana’. Com esse argumento é difícil para fazer algo com essas pessoas que acreditam nisso. Fica muito difícil. (Shuri).

A fala de Shuri destaca uma das lutas diárias nas escolas: a necessidade de promover o convencimento dos professores que acreditam que ao pensar no global, todos estão incluídos, e assim acabam por esquecer que essa generalização é responsável pelo predomínio da hierarquização das culturas e o que prevalece é a cultura hegemônica. T'Chaka complementa:

Que não fique só em novembro, para que a gente não lembre só em novembro dessa questão do racismo, da intolerância religiosa, da violência de raça e dos preconceitos em geral. Que a gente não lembre disso só em novembro. (T'Chaka)

Acredito que a partir desse primeiro passo, o próximo é a gente não deixar isso para ser falado só em novembro. Nós, a gente que é de história, isso meio que já vai fazendo parte do nosso discurso no cotidiano [...]. São assuntos que precisam estar no cotidiano deles, da sala de aula, porque faz parte do cotidiano da vida deles. (T'Chaka)

Então, se eu tenho que abordar a importância da cultura afro-brasileira, eu preciso olhar para o meu planejamento. Eu posso olhar para o meu planejamento fazendo estas escolhas (Okoye)

E então, é a partir do trabalho afrocentrado, todas as atividades, todos os outros assuntos, temas foram pensados. (T'Challa)

Sim, o que eu costumo fazer na minha escola eu não faço nada na semana da Consciência Negra especificamente. Vamos produzir algo para a semana, isso não faço porque entra para mim na mesma lógica. (M'Baku)

Ou seja, a reprodução da lei. Eu li sem ter noção do que eu estava lendo. Quando eu fui fazer especialização eu tinha que escrever sobre um tema e como era voltado para educação. (W'Kabi.).

Gomes (2012) corrobora a necessidade da inclusão curricular, da introdução obrigatória do ensino de História da África e das Culturas afro-brasileiras nas escolas de Educação Básica, contexto este da implementação da Lei 10.639/03. Gomes (2012, p. 100) reforça que “a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade, vemos a necessidades de ações voltadas para garantia de uma educação antirracista”. Pois, na relação com o outro, há dificuldades em trabalhar com colegas da escola, por conta da falta de entendimento, ou porque alguns não percebem a importância da temática, como no relato de Okoye, em que foi questionada pelo trabalho com a biografia do Nelson Mandela:

Da direção em relação à família que apontou a necessidade de trabalhar a questão do Nelson Mandela não como um líder mundial, mas sim como o pai acreditava que era, um terrorista, que era a maneira que ele achava que a gente deveria tratar o Nelson Mandela. (Okoye)

Okoye relata o posicionamento de uma família com relação ao conteúdo trabalhado em sala de aula, que precisou da intervenção da direção da escola. Neste caso, a direção permaneceu ao lado da professora e atuou com o pai de forma a esclarecer a ideia que ele trazia externamente distorcida a história sobre Nelson Mandela. Esta situação se aproxima da que é sinalizada por Louro (2007):

[...] teremos de admitir que o poder não pode ser tomado como uma matriz geral, uma oposição binária global entre dominantes e dominados, e, sim, que ele se exercita a partir de muitos pontos e em várias direções [...]. Isso significa que implicam o privilegiamento de um modo de conhecer, o que envolve, por sua vez, decisões sobre o que conhecer e como, por que ou para que conhecer. (LOURO, 2007, p. 211)

Louro (2007) trata sobre a questão do privilégio do conhecimento, um risco de que o desconhecimento, ou uma visão falseada, possa interferir na dinâmica da escola, ou ainda dos

usos do passado, como cada indivíduo se apropria do contexto histórico. Isso se aproxima do que Santomé (1995) afirmava sobre o uso da tergiversação, em que há o risco dessa história construída para negar o outro, que atribui uma imagem negativa com relação a certos temas, se efetive nas escolas:

A tergiversação, estratégia de deformar e/ou ocultar a história e as origens dessas comunidades objeto de marginalização e/ou xenofobia [...] construir uma história na medida certa para enquadrar e tornar naturais as situações de opressão. Explicar que se existem grupos marginalizados ou oprimidos é devido à sua inferioridade genética, à sua vagabundagem, à sua maldade inata. (SANTOMÉ, 1995, p. 174)

Ainda é possível identificar nas narrativas dos professores alguns entraves no trabalho em parceria com outros professores sobre a História da África e da Cultura Afro-brasileira, como pode-se observar nos relatos de W’Kabi e Shuri:

Eu participei de uma formação na escola sobre esse tema. Um professor se recusava a trabalhar porque ele alegava que seria processado se ele falasse de negro na sala de aula, assim pelo contrário. (W’Kabi)

Eu acredito que com outros professores seja mais difícil se fosse uma coisa forçada, ‘eu tenho que trabalhar com fulano, fulano acha que racismo não existe, fulano acha que o que vale é a humanidade. (Shuri)

Shuri defende a ideia de que é obrigatório o trabalho com a História da África e da Cultura Afro-brasileira na Educação Básica desde 2003, quando da promulgação da Lei 10.639. No entanto, ela aponta o quanto percebe que o discurso da obrigatoriedade não sustenta a prática por ela mesma. É preciso conhecer a temática, compreender os pressupostos presentes na legislação e planejar atividades educativas que suportem esse trabalho, o que deve acontecer por meio dos processos de formação.

No entanto, para além de enfrentamento, é possível encontrar no coletivo da escola parceiros, pessoas que percebem a urgência de se trabalhar com a temática da História da África e da Cultura Afro-brasileira e que se colocam à disposição para entender e colaborar, como mencionado por M’Baku:

A partir do momento que ela [a professora] tem oportunidade, ela fala: ‘É verdade, e tem o racista, racista, o racista que é racista mesmo que compreende tudo e continua sendo racista’. (M’Baku)

Uma vez que a ideia falseada de “democracia racial” prevalece, pode-se retomar o que Fernandes (1972) já sinalizava como o risco da não compreensão do racismo: com ele, institui-

se o “perigo” de naturalizar a violência, mesmo que simbólica, e buscar uma “culpa” para o que está presente na sociedade atual.

Em lugar de procurar entender como se manifesta o “preconceito de cor” e quais são seus efeitos reais, ele suscita o perigo da absorção do racismo, ataca as “queixas” dos negros ou dos mulatos como objetivação desse perigo e culpa os “estrangeiros” por semelhante “inovação estranha ao caráter brasileiro”. (FERNANDES, 1972, p. 25)

Por outro lado, observou-se que M’Baku e T’Chaka, declararam compreender essa perspectiva, refletindo, inclusive, sobre sua posição de privilegiados na sociedade, como pode ser observado nas narrativas a seguir:

Sabe, é isso: quando comecei a compreender o quanto eu sou privilegiado, comecei a pensar o quanto eu tinha que sair desse meu mundo e compreender a realidade dos outros e começar a perceber que, além dos negros, outros também sofreram. Mas quem sofre pra caramba é negro [...]. Muita gente entende e compreende a importância, a necessidade, o quanto o racismo é terrível. Ele existe enquanto a população negra é oprimida. Compreende essas dinâmicas sociais? [...] Então, quer dizer, quando eu comecei a compreender que o racismo é a capacidade institucional de oprimir um outro grupo, aí é essa percepção que me faz ser um militante nesse movimento, mas é difícil compreender isso [...]. Eu jamais vou deixar de ter um emprego porque eu sou branco. Ah! é uma empresa controlada por negros? Ah, naquela empresa talvez eu não consiga emprego, mas, todo o resto eu sou mais bem visto. (M’Baku)

Eu sempre deixo claro para eles o meu lugar de fala. Eu sou branco, quase caucasiano. Eu jamais na minha vida sofri preconceito de cor. Eu jamais na minha vida fui abordado de forma violenta pela polícia. (T’Chaka)

Estes relatos de privilégio evidenciam o preconceito e o racismo em nossa sociedade e reflete o que Munanga (2015) aponta como discriminação racial camuflada:

Consciente de que a discriminação da qual negros e mestiços são vítimas apesar da ‘mistura do sangue, não é apenas uma questão econômica que atinge todos os pobres da sociedade, mas sim resultado de uma discriminação racial camuflada durante muitos anos. (MUNANGA, 2015, p. 24)

A escola e a sociedade ainda estão permeadas de ações e visões estereotipadas, que por diversas vezes dificultam o trabalho do professor com a temática. O que é possível observar é o que Gomes (2012) destaca como:

[...] a hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial. (GOMES, 2012, p. 102)

Neste sentido, W’Kabi, Shuri e M’Baku destacam situações em que são reforçados estes estereótipos em relação à abordagem de conteúdos:

Então, assim, a África é aquela história tradicional e só entrava quando se falava da escravidão. Só assim. Você está falando de Minas Gerais, fala de escravo. Não se falava de cultura, religião. (W’Kabi)

Para poder falar de cultura africana, aí eu me senti mais livre também para dar aula. Quando vem toda a parte da chegada dos africanos aqui, para a gente tratar da cultura e tentar tirar aquele preconceito com a religião [...], e tudo mais, com os costumes com as danças. [...], de ter uma abertura, porque a comunidade chegava, olhava aquelas bonequinhas ali e torcia o nariz. Já pensava: “O que que é isso?” E achavam que eu tenho todo aquele preconceito da religião africana. (Shuri)

Os estereótipos estão presentes também na resistência ao reconhecimento do conhecimento de África como válido para a modernidade:

Se é uma coisa que foi demonizada por muito tempo e ainda resiste, quer dizer que a resistência foi muito bem feita. E então, pensando nas minhas ações políticas e se pautarem no meu conhecimento da cultura negra [...], e depois eu posso mostrar vários exemplos para você. A ideia que o contato do negro está relacionado com a natureza, com a floresta e não com a tecnologia, não com o desenvolvimento, com a ciência. (M’Baku)

Por fim, podemos perceber os estereótipos nos corpos dos alunos, e na superação de um padrão de beleza e aparência tido como aceitável socialmente:

Quando eu pego a escola que eu estudei, um álbum de fotografias, e pega os negros, ali a maioria está com o cabelo liso, está com o cabelo preso, cabelo raspado. E pego as fotos das minhas turmas, hoje não tem mais isso (Shuri)

Para Gomes (2012), é preciso apresentar que há uma África além do olhar do colonizador:

[...] movimento de mudança que considero um passo importante na construção de uma ruptura epistemológica e cultural causada pela introdução mais sistemática da discussão sobre a questão racial e a História da África na escola. (GOMES, 2012, p. 103)

Alguns movimentos têm acontecido para modificar a visão estereotipada e apresentada pelo colonizador. M’Baku dá um exemplo sobre o trabalho com o Pantera Negra (foram utilizados os nomes dos personagens desse filme para esse trabalho) para apresentar a história da África para além desse processo:

Quer dizer, ele é um personagem negro, com cultura negra tipo africana, com todos os elementos negros e não traz nenhuma carga negativa do que a indústria cultural sempre jogou em cima dos negros. É fantástico! . (M’Baku)

Ou seja, há um herói que caracteriza o negro e M'Baku ainda enfatiza o poder do povo e da cultura negra, que resiste:

E aí, como resistir? Eu acho que aí o caminho ainda é a cultura negra que foi oprimida por 500 anos, explorada, colonizada, diminuída, estereotipada, demonizada e que está aí presente, está no cotidiano. (M'Baku)

Okoye, W'Kabi, M'Baku e Zuri apresentam diversas situações em que se vê a possibilidade de trazer aspectos que expressam a grandiosidade da Cultura Negra:

E é algo comum o movimento negro apontar para gente que eles não querem falar do negro no Brasil, só sobre olhar da escravidão. Então, como você vai dividir os temas para que seja sempre uma construção para o aluno de uma identidade que ele se orgulhe dela? [...] Os temas de sexto e sétimos anos são extremamente propícios para falar da história da África e da Cultura Afro-brasileira. São, assim, perfeitos porque você vai falar do Continente Africano, aquela sociedade você tem como falar no começo do sexto ano, você focar no Continente Africano [...]. Enquanto se é uma lei, não dá para ser dessa forma. Não é opcional. Eu entendo como algo e a gente precisa trabalhar cada vez mais no sentido de colocar em prática, de se capacitar para colocar em prática. (Okoye)

Uma coisa legal que eu faço, assim, sobre ancestralidade na África. Tento falar da cultura, conhecimento científico, olha quanta coisa positiva. A África não foi além porque ela foi invadida, o processo foi interrompido. (W'Kabi).

Mas sempre que tem condição, eu sempre coloco a situação da população negra, da cultura negra. Trago os exemplos de pessoas negras do período, figuras importantes ou da comunidade negra naquele período. (M'Baku).

Aí eu consigo trabalhar um pouco mais, falar sobre o racismo, ainda mais que está voltando à tona tudo isso. A gente consegue sim. Deveria ter uma disciplina assim somente para a história da África, exclusiva, aí nós conseguiríamos ampliar muito mais (Zuri).

Sobre as questões que envolvem o trabalho com História da África, Gomes (2012) defende que é preciso que alguns paradigmas sejam quebrados para que novos sejam conquistados:

[...] paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção e arte. Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas sim, uma história de dominação, exploração e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos [...] paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras, por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. (GOMES, 2012, p. 102)

Assim, alguns professores relatam situações que inspiram e fazem com que seja possível acreditar que existem percursos positivos sendo trilhados. T'Challa, Okoye e Zuri apontam, por exemplo, elementos da própria trajetória no que diz respeito à cultura afrodescendente:

Se para ela não é algo que chama atenção, porque quando eu penso na minha própria trajetória eu vejo que essa temática, relacionada aos direitos das minorias, ela está muito presente, não só da temática da cultura negra, mas de todas as minorias. (Okoye)

Me reconhecer como um homem afro-brasileiro, então eu falei da minha mãe. Meu pai faleceu eu tinha 18 anos, mas meu pai era negro. Então essa diferença das pessoas brancas que eu convivi com a família do meu pai que é muito presente ainda. (T'Challa)

Eu tive acesso ao material de um comerciante de Lorena, Manuel Luiz Domingos Vasco e a minha vó me contava, que a vovó foi escrava de um fazendeiro comerciante de Lorena, e bateu. No inventário e ela estava arrolado como uma peça, era essa a descrição, na categoria de semoventes, uma preta boa para cria. Está o nome dela certo e quando o consegui ter acesso à certidão de óbito dela bateu certinho. (Zuri)

Alguns professores apontam o trabalho realizado a partir dos alunos negros que existem nas diferentes turmas:

E aqueles negros, eles querem falar e eu sinto isso. Eles querem falar, eles têm muita vontade de falar, de contar uma situação que eles sofreram preconceito ou que alguém olhou de uma forma que eles não gostaram. (Shuri)

Com o fato do reconhecimento de si como negro não ser algo simples e fácil: numa turma de sexto ano, tentando puxar pela memória as atividades, coisas que eu tenha feito, o momento mais marcante para mim desse retorno para rede foi esse. (Okoye)

Mais do que o estudo, havia uma reflexão dos estudantes sobre a condução das negras e negros na questão do acesso, da permanência na universidade, nos estudos e pelo que sei, após a fundação desses núcleos e com as leis que mudaram um pouco o curso. (T'Challa)

Eu me coloco numa posição, na verdade, de humildade perante os alunos, porque eu tenho muito mais a aprender com eles do que eles comigo. Então, beleza, eu me coloco dessa forma e tento promover um debate, uma problematização [...], mas é um ponto de partida. Eu lembro de uma aula que eu dei para o nono ano que a gente estava abordando o imperialismo na África e foi muito profunda a aula, no sentido das reflexões que foram colocadas e alguns alunos choraram. (T'Chaka)

Este reconhecimento sinalizado por T'Challa é bastante significativo e revela o quanto esse processo de miscigenação presente em nosso país pode, de maneira sistemática, mascarar o processo de identificação. Assim como os destaques de Shuri e T'Chaka com a abordagem de temas sensíveis. Fernandes (1972) apresenta como essa característica do povo brasileiro pode acobertar situações de racismo e preconceito.

Por isso, à miscigenação corresponderam mecanismos mais ou menos eficazes de absorção do mestiço. O essencial no funcionamento desses mecanismos, não era nem a ascensão social de certa porção de negros e de mulatos nem a igualdade racial. Mas, ao contrário, a hegemonia da “raça dominante” ou seja, a eficácia das técnicas de dominação racial que mantinham o equilíbrio das relações raciais e asseguravam a continuidade da ordem escravista. [...] a imagem do “negro de alma branca” — o

protótipo do negro leal, devoto ao seu senhor, à sua família e à própria ordem social existente. (FERNANDES, 1972, p 27)

Neste contexto, faz-se presente em diversos momentos, a dificuldade em se autoidentificar como negro, pois os diferentes tons de pele refletem essa dificuldade de identificação. É interessante observar que os Shuri, Zuri, T'Chaka, M'Baku e Okoye reforçam a necessidade de a temática estar presente nos assuntos abordados na escola.

[...] teve alguns momentos em se pensar o lugar de fala, tirar aquela coisa eu sou branco então eu não posso falar de África, então eu não posso falar de racismo e preconceito porque eu não vivo. (Shuri)

[...] aí nós abrimos um leque, fizemos comparação com o racismo com preconceito com tudo que está acontecendo e vem acontecendo, embora um racismo velado, agora não está tão velado assim, está mais escancarado. (Zuri)

[...] são assuntos que precisam estar no cotidiano deles da sala de aula porque faz parte do cotidiano da vida deles. (T'Chaka)

[...] o negro não precisa ser o Thor, agora tem um personagem de quadrinho, forte pra caramba, bonitão, que não tem nenhum estereótipo porque ele não é pobre, ele não é miserável, ele conheceu o pai, conheceu a mãe. (M'Baku)

[...] porque eram informações difíceis de serem ditas aquilo mexeu comigo, então são temas muito sensíveis e eu comecei a pensar em escalas como que a gente precisa trabalhar essa temática num sexto ano, num sétimo ano, num oitavo ano, num nono ano. (Okoye)

[...] ela está aberta a compreender; eu acho uma das coisas que me fez compreender todas essas dimensões de que o racismo é terrível, o racismo acontece, foi compreender duas coisas: primeiro o que é racismo e o segundo é perceber o quanto eu sou privilegiado; não sou rico, nasci numa família que não era pobre, sabe aquelas histórias de sofrimento? Não tive, sempre tive comida em casa, caminha quentinha, sempre tive roupa. (M'Baku)

[...] é preciso um cuidado para a gente evitar problemas de má interpretação em nosso discurso, mas a gente tem de abordar sim, eu abordei com eles essa questão da intolerância com as religiões de matriz afro assim como com relação ao racismo. (T'Chaka)

[...] ser professor de história me traz um privilégio, porque eu acho que é a disciplina que melhor dá para trabalhar esse tema; toda disciplina dá, basta querer. (M'Baku)

O contexto histórico do Brasil contribui, em boa parte da história, para um silenciamento de diversos grupos e minorias. Sobre isso, Santomé (1995) discorre sobre a necessidade de uma educação antirracista e aponta:

[...] a reflexão sobre o verdadeiro significado das diferentes culturas das raças ou etnias é uma das importantes lacunas que ainda existem. E é também a instituição escolar o lugar no qual a carência de experiências e reflexões sobre uma educação antirracistas e programas plurilinguísticos se deixar notar de forma visível. (SANTOMÉ, 1995, p. 167)

A atuação desses professores que foram sinalizados pelos seus pares como referência no trabalho com História da África e da Cultura Afro-brasileira está sinalizando que é possível trabalhar com a temática, evitando um “currículo turístico”, mesmo que esses professores ainda apontem que enfrentam dificuldades na abordagem do tema. O que se espera, como apresenta Munanga (2015, p. 29), é que “neste sentido, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 se configuram como uma correção do esquecimento da memória positiva da escravidão na história do Brasil”, garantindo a descolonização do currículo (GOMES, 2012), bem como o trabalho com conteúdos antirracistas, antissexistas, antibelicistas e ecológicos (SANTOMÉ, 1995).

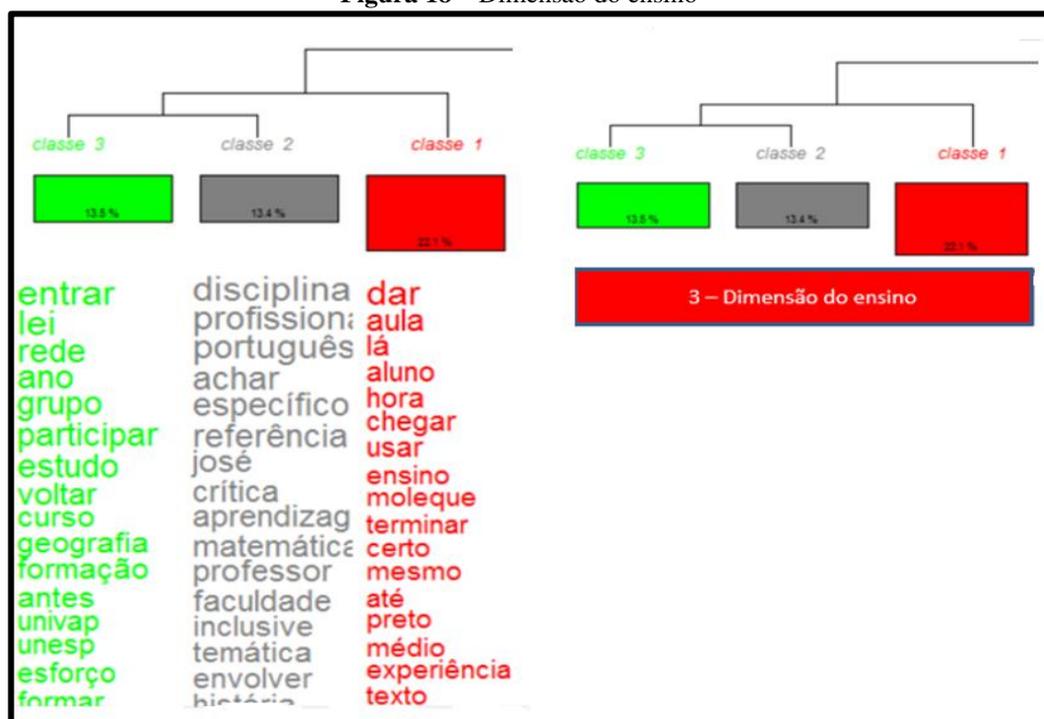
No próximo subitem, apresentamos uma análise na dimensão do ensino de história praticado por esses professores.

4.2.5 Dimensão do ensino

No agrupamento temático realizado pelo *software* IRaMuTeq com as classes 1, 2 e 3, foi possível compreender que estas três classes discorriam sobre a dimensão do ensino sobre História da África e Cultura Afro-brasileira, como pode ser observado nas principais palavras que estão presentes em cada uma delas.

A Classe 1 apresenta as palavras “dar”, “aula”, “lá”, “aluno”, “hora”, “chegar”, “usar” e “ensino” como as principais abordadas pelos professores. A Classe 2 apresenta, com ênfase, as palavras “disciplina”, “profissionais”, “português”, “achar”, “específico”, “referência”, “crítico” e “aprendizagem”. Já a Classe 3 apresenta as palavras “entrar”, “lei”, “rede”, “ano”, “grupo”, “participar” e “estudo”, como observa-se na Figura 18.

Figura 18 – Dimensão do ensino



Fonte: IRaMuTeQ 2020

Inicialmente, é preciso destacar que os professores convidados a participar das entrevistas foram nomeados pelos pares, por serem conhecidos na rede como professores que realizam práticas sobre história da África em sala de aula. Essa denominação de práticas está relacionada ao ensinar de forma eficaz, como discorre Roldão (2010, p. 58): “[...] planejar ações de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa”. No entanto, algumas ponderações são necessárias. Alguns professores sentiram-se surpresos por terem sido indicados e não se reconhecem como “eficazes”, como aponta Roldão (2010); outros declaram suas limitações, ou seja, reconhecem que a própria formação é permeada por fragilidades, inseguranças, falta de repertório. Neste sentido, há necessidades de promover estudos que garantam uma atuação mais plural, humanizadora, em que valorize as especificidades do componente curricular de História.

Nas narrativas dos professores, alguns desses aspectos ficaram evidentes; como os modelos que tiveram como referência, assim como as influências do processo formativo, a importância da relação aluno e professor, a busca por parceiros para o desenvolvimento de práticas humanizadoras e inclusivas.

Contudo, cabe destacar que o que ora se apresenta é uma interpretação das falas dos professores e que temos que levar em conta no próprio exercício de interpretação das narrativas que apresentamos neste trabalho que:

[...] a interpretação de uma história de vida ou de um evento é resultado da relação estabelecida pelo pesquisador com o assunto pesquisado. Por isso ela pode ser diferente da interpretação de outros pesquisadores, ou mesmo daquela que os narradores fariam de sua própria história. Isso porque cada um interpreta algo usando as ferramentas e referências presentes em seu próprio mundo. (RIBEIRO, 2007, p. 273)

T'Challa e Okoye relatam alguns “modelos” que estiveram presentes no decorrer de sua formação e que contribuíram para a sua atuação docente:

[...] Mas então quando a gente começa a ser professor, a gente tenta lembrar daquele professor que a gente curti, é batata! Só que como ele era bom, porque ele tinha desenvolvido um jeito dele de dar aula. (T'Challa)

[...] Essas profissionais foram figuras de referenciais nesse sentido. A postura de professor que eu busco, ser um professor investigador, um professor que tenta trazer para o cotidiano da sala de aula essa postura no aluno. (Okoye)

[...] Já na escola [nome] eu comecei a perceber, eu fui aprendendo aos poucos a dar aula como todo mundo. A nossa profissão é uma profissão prática, não tem muita teoria, por mais que na graduação poderia ser bem melhor. (T'Challa)

Nos relatos dos professores ficam evidentes três tipos de contribuições para a própria formação profissional, as marcas que ficaram no período em que eram estudantes. T'Challa relata essa contribuição, Okoye recorda-se da forma de ensinar de seus professores na graduação e T'Challa aponta as contribuições realizadas ao chegar na escola no início da profissão. Sobre isso, Gatti (2009, p. 98) afirma que “Os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente. Pelos relacionamentos entre pares e com o contexto das redes de ensino”.

Alguns professores também destacaram a importância de buscarem diferentes formas de formação, pois estas refletem na dimensão do ensino. No entanto, pode-se considerar os apontamentos de Gatti (2009, p. 92) relacionados à comparação entre a qualidade na educação com a qualidade na formação dos professores: “qualidade na educação, e se aliam muito fortemente à qualidade da formação dos professores, seja ela em graduações, ou em processos da educação continuada, formais ou informais, fora da escola ou no seu cotidiano escolar.”

T'Challa e Zuri relatam que a busca por formação ocorreu por interesse próprio, para suprir as lacunas da graduação, assim como das situações do cotidiano, na busca de novas formações:

[...] meus interesses começavam a se diversificar também em relação à negritude, eu acho que aconteceu que eu não tive essa formação na universidade e isso ficou cada vez mais presente na minha vida fora da sala de aula. (T'Challa)

[...] Inclusive na [nome da Universidade] teve um cursinho exclusivo de história da África específico sobre história, mas não teve interessados em número suficiente. Eu fui um dos primeiros a fazer a inscrição. (Zuri)

M'Baku e T'Challa apresentaram a formação e a atuação na temática da História da África como um processo, uma construção dos saberes e das necessidades que foram surgindo e abrindo espaço para um processo:

[...] Eu tenho outras formas. É claro que isso não foi imediato, não foi um estalo que eu tive de uma semana para outra. Mas ao longo da sala de aula o quanto que isso foi próximo de mim. (M'Baku)

[...] A questão do processo: eu comecei a pensar processos que envolvem, sim, a gestão de aula e envolve a militância. Nesse sentido que eu te falei, envolve a minha construção, da minha identidade e dos alunos, colocar isso dentro da sala de aula. (T'Challa)

Neste trecho em que T'Challa aponta sua atuação como militância, fica evidente o projeto ético e político do professor, em que sua atuação não se resume em momentos e ações pontuais, mas em um processo mais complexo de entendimento do papel da escola como espaço de reconhecimento das diferenças, mas de busca por igualdade de direito.

Com relação às formações desenvolvidas pela instituição, T'Challa destacou dois pontos: o primeiro seria conhecer a realidade individual dos professores para oferecer um *hall* de possibilidades e o segundo ponto seria uma formação que fosse além de oferecer materiais para a aplicação em sala de aula:

[...] Sob os nossos pés existe um chão. Tem chão embaixo da gente. Mas acho que é um caminho oferecer possibilidades. Mas você tem que estudar, você tem que dar um hall de possibilidade para o cara [...]. Formação que não empodere, o professor, nesse sentido, mais do que oferecer material. (T'Challa)

Já Okoye destacou o uso do material fornecido na formação:

[...] Além de várias coisas que tinha nesse material, os jogos, por exemplo, e na escola que eu trabalhava, eu trabalhei dois anos, foram desenvolvidas algumas dessas atividades. (Okoye)

Neste sentido, lembramos da defesa de Caimi do controle dos saberes a ensinar por parte dos professores. Segundo a autora:

Quando referimos os saberes a ensinar, não nos restringimos ao domínio dos conteúdos convencionais da História, daqueles que são apresentados como canônicos nos livros didáticos de História. Todo professor de História, para poder ensinar, deve antes que nada, saber História. (CAIMI, 2015, p.112)

Destaca-se, portanto, que o conhecimento histórico é substrato do qual pode nascer uma prática de ensino. Sua forma de selecionar e organizar conteúdos expressa suas concepções sobre o que é e como deve ser trabalhada História. Ao eleger os conteúdos de História da África como relevantes, os professores expressam sua visão de prioridades, para além do cumprimento de leis. Mostram seu compromisso ético-político e responsabilidade social na produção do conhecimento escolar. A busca por formações complementares e cursos na área reforçam tal compromisso, mas mostram também a busca por conteúdos que possam auxiliar teoricamente os alunos e eles mesmos a traçarem estratégias metodológicas e desenvolver processos cognitivos para pensar criticamente.

Outro ponto presente nas narrativas dos professores para que suas aulas aconteçam de forma significativa, está na relação entre professor e alunos. Sobre isso, Day (1999) destaca que “o saber relacional e a interação entre o conhecimento do aluno e o do professor é crucial para o êxito do ensino” (DAY, 1999, p. 98). Para o autor, são em situações de convívio que os alunos interagem e percebem a importância do estudo. Pode ser um olhar de apoio, como relata Shuri, ou um olhar que acolhe, como relata Okoye, ou do quanto é possível tocar na individualidade de cada aluno, como relata T’Chaka:

[...] Olhar e empoderar e até mesmo eu via algumas questões em relação a isso deles ficarem assim: ‘A professora está falando comigo’. Eu debatia alguma coisa na aula, alguma coisa que tinha acontecido. (Shuri)

[...] Eu estava falando de escravidão moderna e eu passei algumas reportagens para os alunos e a gente chegou na escravidão do passado. Eu me lembro de um aluno especificamente negro. O olhar dele ouvindo aquelas informações que eu estava passando em sala de aula era diferente do olhar de outros. (Okoye)

[...] Mas é um ponto de partida. Eu me lembro de uma aula que eu dei para nono ano, que a gente estava abordando o imperialismo na África e foi muito profundo, a aula no sentido das reflexões, que foram colocadas e alguns alunos choraram. (T’Chaka)

São em situações em que o professor se aproxima do aluno, não como o que sabe tudo, mas aquele que também é capaz de aprender. Esta dimensão é destacada pelo T’Chaka. T’Challa reforça sobre compreender o contexto da sala de aula e promover o engajamento e

Shuri narra sobre a autoidentificação dos alunos, que se percebem presentes na própria professora:

[...] Beleza, isto posto, eu vou e abordo essa questão. Eu trago essa questão para a sala de aula, eu trago essa problemática, eu não me coloco como senhor da verdade porque eu não sou senhor de verdade nenhuma. (T'Chaka)

[...] Eu acho que é maior a chance de você ficar estimulado e de você estar ligado no que a molecada ou os adultos, você dá mais aulas para adultos, é saber o que está rolando com eles para você conseguir potencializar a aprendizagem né. (T'Challa)

[...] Que você pode implementar para aumentar o engajamento das crianças. Essa palavra engajamento está muito forte hoje por causa da fundação [nome da fundação], mas pensa no engajamento prioritariamente para a aula dar certo. (T'Challa)

[...] Porque se ficar assim a gente nunca vai falar e eu sinto isso muito. Quando eu consigo falar com os meus alunos e se identificaram comigo de alguma forma, mas por eu permitir que eles falem. (Shuri)

Mesmo quando os temas e as abordagens são difíceis ou sensíveis, o fato de existir uma boa relação de respeito e valorização entre professor e aluno demonstra que é possível aproximar e aprofundar a aprendizagem. Okoye relata a necessidade de trabalhar em escalas de complexidades, T'Challa apresenta a necessidade de “criar um clima de aprendizagem” e Shuri destaca a importância de ouvir e escutar os estudantes:

[...] Porque eram informações difíceis de serem ditas. Aquilo mexeu comigo. Então são temas muito sensíveis e eu comecei a pensar em escalas como que a gente precisa trabalhar essa temática num sexto ano, num sétimo ano, num oitavo ano, num nono ano. (Okoye)

[...] Eu sei que em várias aulas foi criado um clima de aprendizagem onde ele ou ela teve possibilidade de entender enquanto um ser não necessariamente igual ou inferior aos outros. Igual do sentido de todo mundo aqui não importa a cor. A cor importa bastante! (T'Challa)

[...] Aquela questão de gestão de sala de aula isso é empobrecer muito a ideia de engajamento. O engajamento é uma questão de quando a aula possibilita o aluno entrar em conflito não só em alfabetização. (T'Challa)

[...] Eu acho que a gente peca muitas vezes em não parar e ouvir: Como você está? O que aconteceu? Nesse tempo não tem como a gente fingir que nada aconteceu e que eu vou continuar minha aula daquela semana de março. (Shuri)

São em situações mais diversificadas que a aprendizagem ocorre de forma significativa, principalmente quando o estudante se sente acolhido. Isso pode acontecer desde a recepção na entrada da sala, como narra W'Kabi, assim como quando acolhe a necessidade do aluno, no relato de Zuri, ou ainda o quanto essa relação está fazendo falta, como apresentado no relato de M'Baku:

[...] Eu espero meu aluno na entrada da sala de aula, dou bom dia para todo mundo. Você tem a rotina, então você é o chato, ou seja, eles sabem que você é. (W’Kabi)

[...] Então, olha essa experiência pessoal minha. Eu sempre falo para nossos alunos em sala de aula, nós não podemos deixar no vácuo quando o aluno desperta a curiosidade, nós temos que aproveitar. (Zuri)

[...] São duas coisas: gostar de história e gostar de dar aula. O quanto que eu me sinto bem, tanto que agora estou sentindo falta de dar aula, estou dando aula *on-line*, mas não é a mesma coisa. (M’Baku)

Cabe refletir também que, como indica Caimi (2015), essa situação denota a necessidade de professores de história saberem fazer o outro aprender. Olhar no olho, criar empatia, acolher, são formas de saberes necessários para ensinar. Ou seja, “a tarefa de ensinar passa pela decodificação da cultura disponível e é feita por um mediador decisivo que se interpõe entre o chamado currículo prescrito e os alunos: o professor.” (CAIMI, 2015, p. 115-116).

A interação narrada pelos professores mostra também o domínio dos saberes do aprender. Ainda, nas palavras de Caimi:

[...] a tarefa de provocar a mobilização intelectual dos estudantes persiste e exige que, como professores, possamos reconhecer “quem são os que aprendem”? Isso implica fundamentalmente problematizar em que consiste a tarefa de aprender, do ponto de vista do aluno, compreendendo a estrutura da cognição e os recursos cognitivos mobilizados nas diversas situações de aprendizagem. (CAIMI, 2015, p. 118)

Gostaria ainda de destacar, na fala dos professores, as referências à quando os alunos choram, ou fixam olhares ao se tratar das temáticas como escravidão e exclusão dos negros na história. Talvez se possa relacionar a isso a sensibilização a respeito de possibilidades e dificuldades que se apresentam nos processos de construção do conhecimento histórico. Como se destaca a história de abordagem de temas sensíveis. De certa maneira, tais professores, ao descrever essas situações, apontam que esses alunos, pela primeira vez ou não, tiveram acesso a uma “outra” versão da história, em que se viam reconhecidos e representados. Tais leituras se contrapunham a concepções prévias. Esses professores, nestes momentos, parecem contar como auxiliaram seus estudantes a compreender que existem várias possibilidades de interpretação dos acontecimentos do passado, e que nessas aulas se desvelava uma complexa rede de relações causais e motivacionais, de maneira a contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes (CAIMI, 2015, p. 120). Possivelmente, esses professores contam sobre esses momentos como aqueles em que os alunos estavam aprendendo e se percebendo como sujeitos históricos.

Desta forma, destaca-se que “existem outros tipos de conhecimentos importantes: conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo, e de como se ensina” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 119), que são elementos constitutivos do ambiente de aprendizagem, assim como do envolvimento na comunidade escolar. É fato que encontrar parceiros na ação pedagógica não é uma tarefa fácil. No entanto, Tardif (2014) reforça a importância em estabelecer essas relações, assim como reconhecer-se uns aos outros como profissionais competentes:

[...] a unidade da profissão docente da pré-escola à universidade. Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar, mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum. (TARDIF, 2014, p. 244)

Estabelecer essas parcerias pressupõe encontrar pessoas nas escolas com objetivos semelhantes, ou seja, de promover uma educação antirracista, humanizadora e inclusiva. Okoye aponta que é possível, mas ainda temos falhas, que conseguiu apenas parceria com professor de Geografia. Shuri aborda a parceria com pessoas que têm visões semelhantes. T’Chaka aponta parcerias de dentro da escola e acrescenta as externas e T’Challa reforça que há diversas possibilidades de parceria:

[...] Mas, por exemplo, professores de ciências, até professores de português eu acho que poderiam acontecer essas parcerias. Para mim essa é uma das coisas que considero falhas na nossa rede, essa discussão ainda (Okoye)

[...] Nessa área de história e geografia a gente já estava construindo umas parcerias, não exatamente para essa temática, mas para outras que eu acho que poderia ser para essa temática também, especialmente com a professora de história. (Okoye)

[...] Eu consegui parcerias até agora com esse grupo de pessoas que já eram próximas, defendem as mesmas ideias, entendem essa questão parecida como eu entendo, está engajado em fazer com que esses alunos se empoderem, tenha esse esforço. (Shuri)

[...] Nós tivemos jongo, todos os anos tivemos muitas atividades bacanas, com o envolvimento da professora de arte, do professor de matemática, português, todo mundo envolvido nessa temática tem sido bacana. (T’Chaka)

[...] Como começou: eu e uma professora de geografia a gente começou a pensar, por exemplo, na construção de festivais de cultura brasileira. A gente passava seis meses projetando as ações e desenvolvendo aulas. (T’Challa)

[...] Para construir a questão do livro, fora as minhas aulas, teve a participação de vários profissionais. Chamei o professor [nome] de arte, ele e o mestre dele para falar sobre capoeira. Acho que você foi nesse dia não é. (T’Challa)

[...] Professora [nome] fazia isso comigo, projetando aulas e não é um projeto. A gente pode chamar hoje de sequências didáticas que terminariam nesse tipo de abordagem que era o festival. A gente envolvia a escola toda. (T’Challa)

No entanto, estas dificuldades apresentadas pelos professores em encontrar parceiros, retrata a dificuldade em promover discussões e reflexões entre docentes. Neste sentido, a diversidade deve garantir uma aprendizagem mais efetiva e o respeito entre os professores deve estar presentes nas escolas, pois é uma unidade e aprender a trabalhar no coletivo é necessário. Para isso, os momentos de construção do coletivo, como o Horário de Trabalho Coletivo (HTC), devem possibilitar a colaboração de cada um para o bem comum da escola, mas principalmente do aluno.

Encontrar parceiros para a realização de projetos, ou mesmo para trabalhar com a temática não é situação fácil, mas necessária. Marcelo Garcia (2009) aponta a necessidade de mudança de cultura profissional com relação ao isolamento, assim como, o profissional precisa eliminar as “dificuldades para aprender de outros e com outros” (p. 111 e 112) Além disso, é possível encontrar resistências, por vezes dos alunos como narra Shuri :

[...] E tudo mais com os costumes, com as danças. Então eu me senti com mais liberdade para falar disso nas comunidades que são extremamente cristãs, os alunos quando eu começava a falar desses assuntos eles diziam: “Ah, professora, é macumba, eu não gosto. (Shuri)

É possível perceber o que ocorre com frequência, assim como Fernandes (1972, p. 16) aponta: “as portas do mundo dos brancos não são transponíveis. Para atravessá-las, porém, os negros e os mulatos passam por um abasileiramento que é, inapelavelmente, um processo sistemático de branqueamento”. As resistências, neste sentido, estão em apresentar as matrizes africanas da religião apesar dos diversos percalços.

Nas narrativas de W’Kabi é possível observar duas dificuldades: uma em lidar com o preconceito dos colegas professores, que resistem em trabalhar, ou em não trabalhar com a temática e a dificuldade no enfoque dado ao tema por outros docentes. T’Challa apresenta a necessidade de justificar o trabalho com os pais.

[...] Eu participei de uma formação na escola sobre esse tema. Um professor se recusava a trabalhar, porque ele alegava que seria processado se ele falasse de negro na sala de aula, assim pelo contrário. (W’Kabi)

[...] Aí você entra em contato com os pais, você tem que explicar: “Por que você está falando de preto professor? E esse lance de umbanda e candomblé? (T’Challa)

Neste sentido, o que apresenta Gomes (2012, p. 104) deixa claro que “na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos,

interpretações, vivências e preconceitos”. Porém, o que fica evidente nessas falas é a ideia de que se deve permanecer no silenciamento desses sujeitos na história, ou na versão do colonizador. Santomé (1995, p. 164) reforça a necessidade de “preparar as novas gerações para a vida e, para sobreviver, é informando-as claramente das peculiaridades do mundo no qual lhe toca viver”. Para o autor, é na escola e nas relações com o outro que se aprende a lidar com as diferenças e a construir empatia para com o outro, acolhendo as dificuldades e permitindo as relações étnico-raciais de forma a garantir espaço para todos, sem o uso da hierarquia.

Trabalhar com a temática também se constitui resistência como relatam professores M’Baku e Zuri :

[...] Ser professor de história me traz um privilégio, porque eu acho que é a disciplina que melhor dá para trabalhar esse tema. (M’Baku)

[...] Infelizmente ainda há uma certa resistência em se falar de história de África. Em nossas aulas damos um jeito de estar inserindo, mas no tempo em que estamos vivendo, mas não podemos deixar, foi uma experiência fantástica estudar história da África. (Zuri)

As falas dos professores se fundamentam porque o componente curricular de História trabalha com a compreensão dos conceitos históricos como construção no tempo e no espaço, faz com que relativemos “verdades” estabelecidas; a representação do tempo histórico. Também possibilita uma compreensão mais plural; a possibilidade de construção de leituras críticas permite compreensões mais amplas; a relação passado-presente permite que vejamos movimentos da história e o quanto somos herdeiros e estamos em diálogo com eles; a construção de identidades permite que criemos narrativas sensibilizadoras e empoderadoras.

O despertar pela temática ocorreu de forma diferente para cada professor. É possível observar que para T’Challa a questão pessoal, de sua identidade foi elemento determinante para o estudo voltado às questões afro-brasileiras como relata a seguir:

[...] Perceber, entender-se como negro na prática dali, na sala de aula, é uma construção. A gente sabe que é, mas ali, para mim, estava muito evidente o quanto é um assunto muito complexo [...], tudo isso, toda essa trajetória, conjuntura, me levou a desenvolver e ter como proposta lá na escola, durante 3 ou 4 anos o trabalho afro centrado, que terminaria com esse nono ano agora. (T’Challa)

Os professores relatam diferentes situações em que a temática passou a fazer parte de suas aulas. Okoye enfatiza a questão da necessidade de sistematizar o trabalho no decorrer dos anos e como as especificidades do componente de História, no relato, o trabalho com fontes, ação iniciada na faculdade, despertou-a para a temática:

E eu me lembro de que ali nasceu em mim uma questão, como sistematizar um trabalho voltado na questão da aplicação da lei, em diferentes séries [...]. E quando eu comecei a estudar sobre essa temática da escravidão com a Professora [nome]. Aquilo para mim foi a materialização, o documento em si foi a materialização daquelas discussões que a gente fazia em sala de aula [...] 10.639 a possibilidade de você trabalhar com a história da Cultura Afro-brasileira e daí a temática de como foi a escravidão na cidade de [nome], mas não no ambiente educacional, mas também proporcionando material que pudesse ser usado na sala de aula. (Okoye)

O incentivo da rede em trabalhar com uma exposição de trabalhos realizados com a temática e que devem ser sistematizados na semana de Consciência Negra, como relata o T'Chaka:

[...] Tem acontecido nos três últimos anos, que tem havido um reforço da Secretaria de Educação em relação aos trabalhos com referência à semana de Consciência Negra em novembro. Tem sido muito bonito até como que a escola inteira, a grande maioria pelo menos, participa. (T'Chaka)

M'Baku aponta que houve certo contato com a temática na universidade, mas que somente depois de formado percebeu alguns detalhes, pois o espaço da sala de aula se constitui em espaço para o desenvolvimento do que Tardif (2009) apontou como saberes experienciais, que são os saberes específicos do cotidiano e do meio, ou seja, a prática formadora:

[...] Mas conversando com eles, nunca participei desses grupos [Núcleo de estudos na universidade], mas conversando com eles acabei tendo conhecimento sobre o tema. Mas foi depois de formado, depois de estar em sala de aula, que passei a perceber algumas coisas. (M'Baku)

Algumas ações pontuais despertam o interesse do aluno, o que facilita a aprendizagem, assim como o apoio e parcerias de outros professores, pode ser muito importante como relata Zuri:

[...] Na escola, nós juntamos algumas carteiras, fizemos com alguns alunos, mas o [nome do aluno] deu a ideia da vela. Ele levou uma iluminaria para criar um ambiente, assim na penumbra da senzala, viajou no tempo [...], assim despertou curiosidade, inclusive por parte dos alunos ainda mais. Aquela corrente que pertenceu a família da minha esposa continua lá nas mãos da família, preservada, os documentos, eu tenho cópias como os inventários. (Zuri)

M'Baku apresenta alguns materiais que utiliza na realização da temática, assim como o uso de estatísticas que evidenciam as desigualdades. Contudo, o professor enfatiza que não trabalha em momentos pontuais, mas sim dentro do seu planejamento, pois está inserida em sua prática:

[...] Mas eu lembro que na escola particular, um aluno meu, no primeiro ano de aula como professor, eu já levei um texto de antropologia: “Os naciema”, que é americano, ao contrário, é muito legal, é um cara que descreve uma cultura absurda [...], por exemplo, no sétimo ano estou trabalhando reinos africanos. Eu uso aquele quadrinho Sundiata do Will Eisner. Pedi para a escola imprimir para mim, acho que tenho uns vinte impressos, eu mando para os alunos também em PDF lerem se quiserem e faço um trabalho com eles [...], aí constantemente eu vejo aluno falando comigo: “Nossa você trouxe isso para gente, aquele dia lá”, e fiquei pensando. Então eu acho que o que mais tem impacto é isso, o dado estatístico concreto [...], faz parte da gente aí como a gente vai falar dele só durante uma semana. A cultura negra que é tão importante ou mais importante que a cultura branca portuguesa no Brasil ela não pode ficar restrita a um determinado período do ano que eu vou ensinar [...], não só de africanidade, trabalho africanidade e indígenas porque faz parte da formação brasileira, mas trabalho com os sextos anos os chineses, trabalho os indianos, claro que menos, com menos ênfase nessas culturas [...], quer dizer, eu trabalho a questão da africanidade da população negra de maneira realmente integrada, de uma só maneira e é uma coisa só. Aí, é claro, às vezes eu faço atividades específicas sobre populações negras [...]. Nossa é lá e a aula se perde em tudo aquilo que havia planejado e vai e aí é a melhor aula que eu dei na minha vida. Então é gostar de dar aula, gostar da disciplina e pensando nesse tema [...], eu não paro a minha aula, não paro o meu planejamento para falar de africanidade. Ele está inserido no conteúdo. Aí é desta forma que eu trabalho, praticamente todas as salas, são só duas salas que eu não dou aula. (M’Baku)

O relato de M’Baku destaca que “os professores com um conhecimento conceitual profundo da matéria estabelecem mais conexões e relações com outros tópicos e podem trasladar esse conhecimento ao ensino e à resolução de problemas” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 119). Dentro deste contexto, é possível que para este professor não seja necessário o desenvolvimento específico de nenhum projeto, mas sim de diferentes abordagens promovidas dentro do currículo.

W’Kabi apresenta a aprendizagem como descoberta, que está inserida no processo. Suas atividades promovem o raciocínio histórico, a elaboração de inferências. Indica em sua narrativa que trabalha com imagens em sala de aula, sejam elas imagens mentais ou impressas, mas que elas são como fontes de um processo de investigação histórica. Não se trata, neste caso, no falar, mas sim promover a reflexão sobre o que se aprende:

[...] Não é você falar: “A África é assim!” Você levar o outro a perceber, olhar a imagem, olhar a paisagem, a vegetação e que o outro tire as conclusões. Eu trabalhei com os alunos e foi interessante. (W’Kabi).

T’Challa apresenta o trabalho com a temática relacionando-a ao contexto de processo e à ocorrência de conflitos, o que possibilita a aprendizagem.

[...] Isso que eu lembro, é um marco muito grande na minha infância; inclui a questão da relativização de uma série de visões de mundo, acho que aí tem o início né? (T’Challa).

T'Challa mostra o quanto sua história de vida a sensibiliza e direciona seu olhar para as questões que hoje aborda profissionalmente. Une-se a isso a escolha por uma disciplina como história, que tem como preocupação o conhecimento de diversas correntes epistemológicas e a defesa da consciência sobre o valor epistêmico do que se ensina, com destaque à construção de um conhecimento plural e democrático de responsabilidade social e compromisso ético-político. Ainda T'Challa aborda o trabalho afro centrado realizado com os alunos desde o sexto ano, o que resultou na produção de um livro, confeccionado pelos estudantes, e que este ano seria finalizado com a produção de um filme/ curta:

[...] Então, você tem tantos vetores que eu não tenho como falar. Então o trabalho com os nonos anos agora foram as turmas que desde o sexto ano eu afro centrei o trabalho. Então eu não sabia, eu não sei como destacar para você qual parte do trabalho foi mais legal [...] e no meio dessas aulas acho que a gente estava discutindo Mali o [nome do aluno] falou “Professor, por que a gente não escreve um livro sobre as histórias dessas pessoas?” [...] Aí que saiu a ideia dos livros, aí a gente fez assembleias em cada um dos sétimos anos para saber dos prós e contras de fazer essa [...] Eu espero, tenho certeza de que marcou as crianças ser autor de livro no oitavo ano. Isso é demais, eu mostro para os meus alunos do cursinho, eu e meus moleques da escola pública sétimo ano fizemos isso aqui [...] É uma coisa simples, mas altamente complexa, porque envolve uma série de vontades e não é só vontade afetiva, romanceada, é vontade com trabalho, com técnica, acho que é isso que os alunos percebem [...] para construir a questão do livro, fora as minhas aulas, teve a participação de vários profissionais. Chamei o professor [nome] de arte, ele e o mestre, para falar sobre capoeira, acho que você foi nesse dia não é [...] porque a ideia desse nono ano era de a gente fazer um filme, um curta, vários curtas, não foi só por causa disso, teve a pandemia também. (T'Challa)

T'Challa destaca esse trabalho que vai se construindo dentro de um processo e na participação dos alunos e de colegas de profissão para que o produto final, seja resultado da aprendizagem das crianças. Neste contexto, o que apresenta Tardif (2014) evidencia características de um professor de profissão:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros [...] 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. 230)

É esse professor que possibilita ao estudante a aquisição do conhecimento por meio da experimentação, da vivência, de relações de cidadania, momento promovido pelas assembleias. São ações na sala de aula que vão além de atribuir significado aos conceitos. Desta forma, o processo de T'Challa se fez:

Que é o meu ideal dentro de certos limites, você vai ativando a participação dos alunos. Eles vão aprendendo, eles vão revisando o tempo todo [...], a relação que essas religiões cristãs têm com a matriz afro. Não vi nenhum problema grave sobre isso porque eu acho que quando você coloca no caderno do aluno um monte de imagens de entidades Exú [...] porque eu não sei fazer bandeirão, sei fazer homem e mulher palito e você viu os bandeirões lá. Nesse processo você percebe uma série de dimensões que a gente não percebe em uma aula expositiva [...]. Então, eles pequenininhos nos sextos anos ficam duas, três aulas vestidos de egípcios. Os meninos e as meninas, eles levam argila, a gente fica no chão sujando tudo, você encontra argila no cabelo. (T'Challa)

Okoye relata que nos sextos e sétimos anos o currículo permite o trabalho com a temática de forma mais tranquila, segundo suas experiências. Depois, inclui a urgência da abordagem desta temática, uma vez que se percebe a interferência existente na questão da identidade dos estudantes. Ressalta ainda a necessidade de que a abordagem esteja presente em todo o processo de formação e não só em momentos específicos:

Os temas de sexto e sétimos anos são extremamente propícios para falar da história da África e da cultura afro-brasileira. [...], eu estava falando de escravidão moderna e eu passei algumas reportagens para os alunos e a gente chegou na escravidão do passado e eu me lembro de um aluno especificamente negro, o olhar dele ouvindo aquelas informações que eu estava passando em sala de aula era diferente do olhar de outros [...], que é essa construção da identidade, que essa valorização da cultura e no oitavo ano e no nono ano em História do Brasil, por exemplo, falando você vai falar muito da escravidão, [...], ou se ele não é negro, que ele reconheça a importância dessa identidade. Para mim ali nessa conversa é [nome] quando ele estava no oitavo ano em 2018 [...], e o meu objetivo é esse, é construir em escala como vai ser o meu trabalho pensando em todos os anos de sexto a nono ano, as temáticas que a lei privilegia dentro do conteúdo [...], a questão da lei ainda permeando o cotidiano das pessoas na sala de aula e eu entendo que tem de estar permeando o cotidiano da sala de aula, isto tem de estar presente na maneira que a gente faz o planejamento. (Okoye)

Como relata Okoye, a ideia da aplicabilidade da Lei 10.639/03, permeando os conteúdos de todos os anos, para garantir o direito de aprender de todos os alunos, de acordo com Marcelo Garcia (2009),

É transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento. Uma profissão que seja capaz de aproveitar as oportunidades de nossa sociedade para conseguir que respeite um dos direitos fundamentais: o direito de aprender de todos os alunos e alunas, adultos e adultas. (MARCELO GARCIA, 2009, p. 128)

Neste sentido, talvez possamos retomar as reflexões de Santos, Ribeiro e Onório (2020), que apontam:

A temática da diversidade tornou-se pauta obrigatória para os sistemas escolares nas últimas décadas. Proveniente de demandas dos movimentos sociais — em particular do Movimento Negro, desde o início do século XX, e, mais recentemente, na década de 1980, do Movimento de Trabalhadores em Educação — a diversidade foi sendo gradualmente incorporada aos currículos, tanto a partir de práticas de professores que reconheceram a necessidade de atuar em prol de uma reeducação

das relações raciais, quanto em decorrência das imposições previstas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que instituíram a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afrodescendente, africana e indígena. (SANTOS, RIBEIRO, ONÓRIO, 2020, p. 962)

As autoras destacam que mesmo a nova BNCC trazendo “à tona diferentes dimensões da colonialidade do poder” (2020, p. 963) de forma a não dar destaque à questão do ensino das diferenças e atribuindo vários sentidos e significados à palavra diversidade, de maneira que pode reforçar uma concepção de interculturalidade “funcional ao sistema capitalista. Além disso, pode fornecer subsídios para refletirmos sobre a perpetuação de lógicas de exclusão que se dão através de currículos estruturados na perspectiva da colonialidade do saber” (SANTOS, RIBEIRO, ONÓRIO, 2020, p. 963). Os professores que compartilham do projeto ético-político do ensino de História da África e de Cultura Afrodescendente podem se basear em outras legislações como a Lei 10.639 para desenvolverem suas práticas.

Shuri relata o seu processo no trabalho com a temática, que inicialmente buscou aproximar da realidade dos alunos com o intuito de desenvolver vínculo. Depois, foi ampliando com o desenvolvimento de uma atividade de confecção das abayomis e, no último ano, a realização de uma exposição fotográfica dos alunos afrodescendentes, ressaltando a beleza de cada um deles. Neste sentido, vale ressaltar o “papel especial aos professores que contribuem a ser vistos como agentes efetivos de mudanças” (MORGADO, 2011, p. 795), Shuri ressaltou o seu papel de mudança.

A inversão de trazer primeiro a realidade deles, de criar um vínculo, uma ligação com eles fez toda a diferença para essa turma de nono ano, acho que era oitavo não lembro bem [...] para poder falar de cultura africana, aí eu me senti mais livre também para dar aula. Quando vem toda a parte da chegada dos africanos aqui para gente tratar da cultura e tentar tirar aquele preconceito com a religião [...] sem nada muito grandioso, daí os alunos entenderam e gostaram. Eu acredito que o meu retorno foi pequeno, já nos dois últimos anos, que você foi, eu acho que teve um retorno melhor, também da comunidade [...] quando eu começava e contava a história, e os alunos contavam toda a história das Abayomi, o significado, as mães saíam de lá chorando e isso foi muito lindo, foi muito bom fazer parte disso [...] e tudo isso o aluno que, de repente não se achava bonito, enfim, quando olhava a foto no computador, o sorriso que eles exibiam de chegar ali e ver a professora usar o mesmo creme que ele [...]. Assim, ver esses alunos, se vendo diferente por estar ali exposto na fotografia, os outros perguntando por que você está saindo para tirar foto? A professora vai tirar foto de mim. (Shuri)

T’Chaka realizou uma diversidade de atividades voltadas para o desenvolvimento da temática, incluiu brincadeiras de origens africanas, utilizou-se dos artifícios para promover a sensibilização com a abordagem de temáticas mais violentas com relação à população negra e ressalta que ainda precisa estudar mais.

Que eles pesquisaram brincadeiras africanas. Eles se dividiram em grupos, pesquisaram brincadeiras africanas e aí eles trouxeram essas brincadeiras africanas para escola. A gente teve aula em espaços externos, nem ficamos dentro da sala de aula [...], nós somos um povo fruto de uma violência, a violência contra o indígena, a violência contra os africanos, e produto disso temos nós. Isso já foi forte naquele contexto, foram palavras extremamente pesadas e alguns alunos choraram, e depois numa continuação que eu trouxe a problematização do continente africano hoje [...], mas é um ponto de partida. Eu lembro de uma aula que eu dei para nono ano que a gente estava abordando o imperialismo na África e foi muito profundo a aula no sentido das reflexões que foram colocadas e alguns alunos choraram [...], muitas das coisas que nós temos hoje aqui, por exemplo, o celular com o qual a gente está conversando, o computador que está ligado ali, a televisão que está aqui na sala de aula, o projetor [...], nesse sentido, eu acho que eu ainda posso me aprofundar mais nesse assunto e conseguir desenvolver melhor esse tema na sala de aula sim. Lembro ano passado eu desenvolvi uma atividade com os sétimos anos dentro de história da África. (T'Chaka)

Este último relato de T'Chaka condiz com o que Marcelo Garcia (2009, p. 110) reforça: “ingressamos numa sociedade que exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem”. Para isso, o professor precisa ter essa visão da necessidade de aprender sempre.

Na dimensão do ensino, os professores destacaram aspectos que possibilitaram a realização de práticas inclusivas, humanizadoras, por meio de uma postura e estratégia para planejar as ações (ROLDÃO, 2010), no estabelecimento de uma boa relação com o aluno, conhecendo-o (DAY, 2001), com ênfase nos diversos saberes que compõem os saberes docentes (TARDIF, 2014; MONTEIRO, 2007; NÓVOA, 2016; CAIMI, 2015) e o desenvolvimento de competências (FAZENDA, 1998). São algumas características presentes nas narrativas dos professores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta inicial deste trabalho era apresentar práticas pedagógicas em que a temática África e Cultura Afro-brasileira estivessem presentes, garantindo a aplicabilidade das Leis 10.639/03 e 11.645/08. O uso da História Oral Temática possibilitou a escuta ativa de narrativas de professores que são reconhecidos por seus pares como profissionais que promovem uma educação inclusiva, humanizadora e efetiva, na perspectiva de um olhar para a escola pública, que constantemente é atacada por pesquisas que apontam as fragilidades e aspectos geralmente negativos. Faz-se necessário rever esse posicionamento e reconhecer que a educação e seu processo de universalização é um caminho importante para o desenvolvimento do país, criação de identidades e pertencimentos, além do desenvolvimento do pensamento crítico.

Acreditar na escola pública, numa educação que viabilize a qualidade e equidade para todos é o ponto primordial para o avanço do país. Trata-se do meu projeto ético e político, pela causa em questão, pela formação e criação de condições de igualdades, assim como pela crítica à ausência das mesmas condições de igualdades.

Ao coletar as narrativas destes professores, ficaram algumas marcas, com destaque para o lugar de fala. Os professores brancos se reconhecem como portadores de privilégios e reconhecem a urgência da causa, e em consonância os professores negros fortalecem-se na atuação cada vez mais intensa sobre a causa. Não são professores em oposição, são professores que reconhecem a urgência da temática a ser abordada em sala de aula, de forma a promover o processo de descolonização do currículo.

Se faz necessário destacar o movimento de aproximação da universidade com a escola, estabelecendo um diálogo de construção do conhecimento e apontando caminhos possíveis a partir “da” e “para” a escola. Ponto importante que o Mestrado Profissional de Educação da UNITAU tem em seu aspecto central, possibilitando a reflexão sobre o trabalho docente e o desenvolvimento de ações que podem efetivamente ser inseridas nas escolas.

De forma alguma podemos dizer que está tudo bem na educação pública em nosso país. Não é este o propósito do trabalho. A ideia é apontar que, mesmo com todos os seus percalços, há profissionais docentes comprometidos com seus projetos ético-políticos e engajados com um currículo antirracista, buscando alternativas e atuando no chão da sala, para ressignificar a importância da educação democrática e pública.

Outro ponto a ressaltar é esta carreira profissional: docência. Profissão que muitos atribuem sugestões e apontam caminhos, mas que atua em um processo de resistência e militância na busca de oportunizar uma educação com equidade. Com situações de

aprendizagens em que o indivíduo ou o coletivo se percebam como sujeitos históricos. Assim, garantir a presença de negros para além do processo de escravização é alterar e influenciar de forma significativa no currículo, que tem nele questões políticas e de dominação, as quais os professores colaboradores demonstraram ter consciência, assim como de que a resistência e a militância são ações constantes dos professores do componente curricular de História. Além de destacarem também a importância desse componente curricular para o desenvolvimento de tais reflexões e diálogos.

Inicialmente, alguns professores colaboradores ficaram surpresos com a indicação de seus pares. Estes professores destacaram alguns pontos no desenvolvimento das atividades com a temática: (i) a presença da temática de forma natural, sem a necessidade de abordagens específicas; (ii) a identificação com a temática em termos da identidade; (iii) as contribuições das formações ofertadas pela instituição. Nas falas dos professores, em diversos momentos, é possível identificar o lugar de fala (Ribeiro, 2017), ora homens brancos reconhecem seu lugar, como os que têm diversos privilégios; e os que se autoidentificam negros, evidenciam a descoberta identitária como elemento propulsor para o desenvolvimento de suas ações, assim como auxiliam muitos alunos a se perceberem negros dentro de um contexto da valorização de suas origens.

Os professores que apontaram a abordagem da temática de forma natural destacaram o quanto o domínio do conhecimento possibilita ao professor transitar por diferentes conteúdos programáticos, viabilizando a reflexão do aluno sobre a presença do negro em nossa sociedade, buscando evitar uma visão eurocêntrica, mas, principalmente, destacar as contribuições dos negros, assim como dos indígenas, para a constituição da identidade brasileira. Estes professores destacaram que a temática está, na medida do possível, presente nos mais diferentes objetos de conhecimentos trabalhados. Contudo, destacam a necessidade de foco na desconstrução da ideia de “democracia racial”, efetivando que todo o processo de colonização foi prejudicial para o desenvolvimento da população negra no Brasil. Destacar as desigualdades sociais e de acesso são fundamentais para a compreensão das ações afirmativas como um caminho do processo de equidade.

Outro ponto destacado pelos professores está relacionado ao processo de autoidentificação, como disparador para adoção da abordagem da temática, como Zuri, W’Kabi e T’Challa. O fato do professor se reconhecer e se identificar como negro, possibilitou ampliar sua abordagem sobre a temática, como um mecanismo para romper com as dificuldades encontradas no seu processo de identificação. Os professores e professoras de identidade negra pontuaram suas dificuldades como um percurso que foi vencido e procuram utilizar-se desta

identificação para promover uma educação antirracista. É possível observar que alguns professores reconhecem a existência de privilégios em não ser negro e usam a ideia de “lugar de fala” para abordar os assuntos, assumindo uma postura responsável sobre o tema.

Neste sentido, cabe destacar que a escolha da metodologia de registro das narrativas e a escolha pela condução das entrevistas semiestruturada, que tratavam de questões da infância, fizeram sentido e permitiram a compreensão desses movimentos de experiências para além da dimensão da vida profissional, apontando o quanto essa trajetória iniciada na infância, em alguns relatos, indicam a importância de perceber elementos identitários presentes desde a infância e que se encontram em constante processo de transformação.

Para alguns professores, as formações promovidas pela rede pesquisada são importantes para o desenvolvimento de atividades e abordagens sobre a temática. O fato de a instituição estabelecer um movimento coletivo da rede em torno da temática, mesmo que seja pontual, reforça a urgência do assunto a ser abordado na sala de aula. O que confirma que somente a legislação não é suficiente para garantir a presença da História de África e da Cultura Afro-brasileira no currículo das escolas. É preciso engajamento e militância. Mesmo os professores que não percebem a eficácia da formação oferecida pela instituição, ressaltam a importância do contínuo estudo, tanto de forma autônoma como em instituições formativas.

Outro ponto a destacar está no compartilhamento de situações de aprendizagens como um mecanismo para acabar com o isolamento da profissão docente. A troca entre pares que compartilham posicionamentos éticos é fundamental para o desenvolvimento de estratégias eficazes e diversificadas, promovendo aprendizagem para todos.

Que as narrativas e as análises desse trabalho inspirem outros profissionais para a promoção de uma educação antirracista e que a História de África e da Cultura Afro-brasileira ocupem os currículos, garantindo a visibilidade ao que prevê a legislação, mas, principalmente, promovendo uma reparação da imagem do negro e de todas as suas contribuições na História da Humanidade.

Este trabalho de forma alguma encontra-se concluído, mas a partir dele e com suas futuras publicações espera-se que outros possam dar continuidade ao estudo da temática e da valorização da escola pública.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA NETO, A. S. de. Dimensão utópica nas representações sobre o ensino de história: memórias de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 1, n. 110, p. 219-239, mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/12.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.
- ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG). Letramento, 2018
- BARBALHO, A. A.; RODRIGUES, R.C. História e cultura afro-brasileira e indígena: um estudo sobre a implementação da lei n. 11.645/08 no conteúdo programático das escolas públicas de Caucaia/CE. **Revista Diálogo**, 2018, Issue 38, p. 43-58. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/4601> Acesso em: 10 set. 2019.
- BARBOSA, L. C. Educação para as Relações Étnico-Raciais: um caminho possível para a desconstrução de estereótipos e preconceitos. **Revista Espaço Acadêmico**, 01 Abril 2015, Vol. 14 (168), p.17-26 Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/27347/0> Acesso em: 10 set. 2019.
- BAUER, M. W. e GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático I** - tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. FNDE. **Edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2019)**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019> Acesso em: 14 out. 2020.
- BRISOLA, E. M. A.; MARCONDES, N. A. V. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista UNIVAP**, jul. 2014, v. 20, n. 35, p. 201-208.
- CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul. /dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/23853/17741> Acesso em: 12 jul. 2019.
- CAMARGO, B; JUSTO, A. IRAMUTEQ: um *software* gratuito para análise de dados textuais. **Temas Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 jul. 2019.
- CARVALHO, M. L. M.; RIBEIRO, S. L. S. **História Oral na Educação: memórias e identidades**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2013.

CARREIRA, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracistas. Ensaios. **SUR 28**. V.15, n. 28, p. 127-137, 2018.

CHAGAS, W. F. História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre. v. 42, n.1, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661125>. Acesso em 19 set. 2019.

COELHO, M. C.; COELHO, W.de N. B. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 - Percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista - EDUR [online]**. Belo Horizonte, v. 34, e192224, 2018. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982018000100151&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso 03 jun. 2019.

CONCEICAO, Maria Telvira. Os Discursos da Racialização da África nos Livros Didáticos Brasileiros de História (1950 a 1995). **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 42, n. 1, p. 35-58, mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661110>. Acesso em 19 set. 2019.

CRENSHAW, K. “Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero”. **Revista de Estudos Feministas, UFSC**, v. 10, n. 1, 2002, p. 171-188.

DAMASCENO, E. CARVALHO, P. OLIVEIRA, E. De Wakanda para o mundo: uma análise de Pantera Negra, representatividade, ações sociais e construção de identidade. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. In: **42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – Belém – PA – 2 a 7/09/2019

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 1999. Cap. 3, p. 85-114.

DELGADO, A. F.; MAMIGONIAN, B. G. Santa Afro Catarina: acervo digital e Educação Patrimonial. **Revista Esboços**, Florianópolis, v. 21, n. 31, p. 86-108, ago. 2014.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Coleção Praxis. Campinas, SP. Papyrus, 1998.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. Difusão Europeia do Livro. São Paulo, 1972.

GATTI, B. A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. v. 1, n. 1, p. 90-102, maio, 2009. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360> . Acesso em: 10 mai. 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, [S.l.], p. 161-171, mai. 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 26 set. 2020.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 53, p. 721-737, ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429/17739> . Acesso em: 26 set. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIROTTI, E. D. ; BENEDETTI, A. C. “Porque isso era mostrar o quanto eu era forte” A lei 10.639 e o ensino de Geografia: um estudo de caso na cidade de São Paulo. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 33, 2018.

GOES, D. L. **Ações afirmativas e ação pedagógica na educação**: a aplicação da Lei 10.639/2003 na sala de aula. 2017. 187 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

GOMES, A. dos S. Africanidades e diversidades no ensino de História: entre saberes e práticas. **Educar em Revista**, 01 ju. 2017, Issue 64, p. 189-214. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602017000200189&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em 10 set. 2019.

GOMES, N. L. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03, Artigos, **A cor da cultura**, 2011. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>. Acesso em: 02 nov. 2019.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98 - 109, jan. - abr. 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 02 nov. 2019.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 nov. 2019.

GOMES, L. N.; RODRIGUES, T. C. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas , v. 39, n. 145, p. 928-945, Dec. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018200256>. Acesso em: 10 set. 2019.

GRASSO, J. **A disciplina História da África no contexto da Lei 11.645/2008**. 2016. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18924> Acesso em: set. 2019.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10ª edição. DP&A editora. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 2006.

IBGE. **São José dos Campos – panorama**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-jose-dos-campos/panorama>. Acesso em: 03 jul. 2019.

IPEA, Desafios do desenvolvimento, 2009. Ano 7. Edição 55 - 17 nov.2009. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2294:catid=28&Itemid=23 Acesso em 15 jul. 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, T. R. M. **O ensino de história da África e da cultura Afro-brasileira**; saberes e práticas de docentes do ensino fundamental - Riacho de Santo Antonio - PB. 2017. 143f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122018-135221/pt-br.php>. Acesso em 19 set. 2019.

LOURO, G. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>. Acesso em: 12 mai. 2018.

LUIGI, A. S. **O ensino de História da África**: interfaces entre a legislação federal e o currículo de História do estado de São Paulo. São Carlos: UFSCar, 2015.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago-dez. 2009.

MARQUES, L. de S.; SÁ, M. A. de; SOUZA, O. de. A educação das relações étnico-raciais e o ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana na Perspectiva da Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares. **Revista Formação Docente**. 2015, v.7 (2). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15601/2237-0587/fd.v7n2p5-24>. Acesso em: 20 set. 2019.

MARTINS, I. A. **Se eu não sou negra, eu sou o quê?**: da importância de discutirmos discriminação racial, interseccionalidade e empoderamento em sala de aula. 2018. 112f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistória) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S. L. S. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades e famílias**. São Paulo: Contexto 2011.

MORAES, G. S.; QUEVEDO SANTOS, J. R. Do cafezinho à feijoada: práticas pedagógicas para promoção da igualdade racial na escola estadual Edna May Cardoso – Santa Maria/RS. *Fronteiras*, [S.l.], v. 17, n. 30, p. 141 - 166, dez. 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/4869>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MEINERZ, C. B. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42 (1), p. 59-77, mar. 2017.

MONTEIRO, A. M. F. C. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro. Mauad X, 2007.

MUNANGA, K. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Rev. Inst. Estudos Brasileiro, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf>. Acesso em: 13 out. 2019.

NASCIMENTO JUNIOR, R. N. **Educação e diversidade étnico-racial**. 2018. 137 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4032> . Acesso em 20 set. 2019.

NÓVOA, A. O lugar da licenciatura. **Revista Educação**. Nov. 2016. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2016/11/08/o-lugar-da-licenciatura/> Acesso em: 10 jan. 2021.

OLIVEIRA, L. F. de. Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação & Realidade**. Porto Alegre , v. 39, n. 1, p. 81-98, mar. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000100006>. Acesso em: 03 jul. 2019.

OLIVEIRA, N. P. de. **Processos identificatórios de adolescentes negros(as): a escola como potencializadora de espaços identitários**. 2017. 129 f., il. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, V. M. F. de; OLIVEIRA, V. F. de; FABRICIO, L. E. de O. Imagens na pesquisa com professores: o oral e a fotografia. **Educar em Revista**. Curitiba, Especial, p. 151-174, Editora UFPR, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea08.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

PAULA, B. X. de; GUIMARÃES, S. 10 anos da lei federal n. 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 40, n. 2, p. 435-448, 2014.

PAULO, Ad. F. de. Religiões afro-brasileiras e a educação: intolerâncias no ensino de história. **Revista Espaço Acadêmico**, 01 out. 2015, v. 15 (174), p. 67-78.

PEREIRA, A. A.; ARAUJO, M. Raça, História e Educação no Brasil e em Portugal: desafios e perspectivas. **Educação & Realidade**, 01 mar. 2017, v. 42(1), p. 139-160.

PEREIRA, A. O movimento negro brasileiro e a lei 10.639/03: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, 01 abr. 2017, v. 12 (23), p.13-30.

PEREIRA, A. L.; CARDOSO, I. F. L. A história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas municipais da cidade de Palmas - Tocantins: Repercussões e tensões da lei e das diretrizes. **Revista ESMAT**, 2016, v. 4, p. 67-93.

PEREIRA, G. R.; CORDEIRO, M. J. de J. A. A diversidade das relações étnico-raciais e o currículo escolar: algumas reflexões. **Revista Interfaces da Educação**, 01 ago. 2014, v. 5 (14), p. 07-22. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/460> Acesso em: 20 set. 2019.

PIZZANI, Luciana *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. RDBCI: **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 1, p. 53-66, 2012.

RAMOS, A. dos S. **As relações étnico-raciais no cotidiano escolar**: reflexões a partir de uma escola pública estadual de Maceió. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1578> Acesso em: 20 set. 2019.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG), Letramento: Justificando, 2007.

RIBEIRO, S. L. S. Memória Institucional: o trabalho como elo de identidade e pertencimento. **Revista Eletrônica de Tecnologia e Cultura**, edição 13, p. 16-23, out. 2013. Disponível em: <http://www.fatecjd.edu.br/aviso/edicoes/13ed.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

RIBEIRO, S. L. S.; SOUZA, H. P. Um estudo sobre legislação recente: negro, direitos, diversidade e educação. **Revista Ciências Humanas**, v. 8, p. 30 - 38, 2015. Disponível em: <http://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/issue/view/16/showToc>. Acesso em: 10 ago. 2019.

RIBEIRO, S. L. S. **Tramas e traumas**: identidades em marcha. São Paulo, Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH/USP, 2007, 392 p. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-01112007-143040/pt-br.php> Acesso em: 10 ago. 2019.

RIBEIRO, P. B. **Diversidade étnico-racial no contexto escolar**: um estudo das relações sociais em uma escola de educação infantil. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado Educação e Desenvolvimento Humano). Universidade de Taubaté. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2015/dissertacoes/mpe/Patricia-Batista-Ribeiro.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Revista Educação e Pesquisa**, 01 mar. 2013, v. 39 (1), p.15-30. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100002. Acesso em: 19 set. 2019.

ROLDÃO, M. C. (2007), “Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf . Acesso em: 11 jun. 2019.

ROZA, L. M. Abordagens do Racismo em Livros Didáticos de História (2008-2011). **Educação & Realidade**, v. 42 (1), p. 13-34, 01 mar. 2017.

SANSONE, L. (2003), **Negritude sem etnicidade**: o local e o global nas relações raciais, culturas e identidades negras no Brasil. Salvador, EDUFBA, Pallas.

SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. Alienígenas na sala de aula. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Petrópolis, RJ. Vozes, 1995. Cap. 7, p. 159 – 177.

SANTOS, Marcos Ferreira dos. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. [S.l.: s.n.], SECAD, Brasília, 2005.

SANTOS, M. A. L.; RIBEIRO, S. L. S. ; ONORIO, W. O. **Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos de diversidade nos anos iniciais**. Política e gestão educacional (online), v. 24, p. 961-978, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14326>. Acesso em: 02 fev. 2021.

SILVA, A. P. C. Professores marcantes: concepções no/do tempo presente. Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400542795_ARQUIVO_TextoAnpuh-Professormarcanteconcepcoesnoedotempopresente.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

SILVA, A. S. **A negação da educação étnico-racial nas escolas estaduais e municipais da cidade de São Paulo**. 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21077>. Acesso em: 11 set. 2019.

SILVA, M. A. da; FONSECA, S. G.. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2021.

SILVA, R. da; TOBIAS, J. da. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 65, São Paulo, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901x.v0i65p177-199>. Acesso em 13 set. 2019.

SILVA, W. G. da. **Lei 10.639/03: a representação da África e dos Afrodescendentes nos livros didáticos de Geografia no Brasil 2005-2014**. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5553>. Acesso em 12 set. 2019.

SODRÉ, E. S. **Relações étnico-raciais na perspectiva de professores: escola, currículo e cotidiano escolar**. 143 f. Dissertação (Mestrado) Universidade de Taubaté. 2017. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2015/dissertacoes/mpe/Eliana-Sodre-Mendes.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan./jun. 2016.

SOUZA, H. P. **Desafios de uma educação inclusiva: legislação e ação afirmativa para o negro**. 158 f. Dissertação (Mestrado) Universidade de Taubaté. 2016. Disponível em:

<https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2014/dissertacoes/mpe/Hilma-de-Pinho-Souza.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

SOUZA, H. P., KAMENSKY, A. P. S. O., **RIBEIRO, S. L. S.** Ação afirmativa e práticas pedagógicas para a educação do negro. *Aedos*, v. 11, n. 25 (2019).

SULEIMAN, B. B.. **Psicologia e Ensino das Relações Étnico-Raciais**: uma experiência na formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*. mai./ago. 2014, v.18, n. 2. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182809> Acesso em: 10 set. 2019.

TARDIF, M. **Saberes e formação profissional**. 17. Petrópolis: Vozes, 2019.

TOMAIM, V. R. R.; TOMAIM, C. dos S. O professor e as relações étnico-raciais: os desafios e as contribuições da Lei n. 10.639/2003. **Revista Política e Gestão Educacional**, 01 jan. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9255>. Acesso em: 10 set. 2019.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T.. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Editora Vozes, 15 ed. Petrópolis, RJ, 2014.

APÊNDICE A- INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS QUESTIONÁRIO

Roteiro do Questionário

- Qual a sua idade?
- Qual o seu sexo, gênero?
- Com qual raiz cultural você se identifica? Deseja especificar
- Qual o seu estado civil?
- Quantos filhos você tem?
- Quando realizou sua graduação em História?
- Sua graduação foi, privada ou pública?
- Em qual turno você fez sua graduação?
- Há quanto tempo você atua como docente?
- Você participa do Horário de Trabalho Coletivo?
- Qual o seu vínculo com a rede, Efetivo ou Prazo Determinado?
- Você conhece as Leis 10.639/03 e 11.645/08?
- Você já participou das formações oferecidas pela rede, pelas orientadoras de História e Geografia?
- Você desenvolveu alguma atividade, com base nas formações oferecidas?
- Você participou de alguma formação relacionada a História de África, Cultura Afro-brasileira ou questões étnico-raciais? Se sim, qual (nome), quando e qual instituição?
- Discorra sobre seu trabalho com a História de África, Cultura Afro-brasileira ou questões étnico-raciais?
- Você pode indicar algum professor de História da rede, que você tenha como referência e que trabalhe com a História de África, Cultura Afro-brasileira ou questões étnico-raciais?
- Palavra aberta

APÊNDICE B - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS ENTREVISTA

Roteiro de entrevista

Infância

- Local e data de nascimento.
- Tem lembranças da infância?
 - da casa,
 - da escola,
 - dos amigos.
- Poderia contar um pouco sobre sua família?
 - Que histórias/vivências ficaram marcadas?

Formação

- Como foi sua formação profissional?
 - Que curso fez?
 - Quando se formou?
 - Quais as razões para ter escolhido a docência em História como carreira?

Vida pessoal

- Quando não está trabalhando, o que gosta de fazer?
- Tem alguma atividade que faça em suas horas de lazer?
- Quais são seus laços sociais mais fortes? Família, trabalho, amigos?
- Há algum costume familiar celebrado com frequência? (Receitas, natal, páscoa, festas, músicas, etc.).

Formação ligada à temática

- Sua graduação ofereceu material para trabalhar com a História da África e Cultura Afro-brasileira?
- Onde buscou ou estudou sobre a temática?
- Sente falta de auxílio nessa temática?
- As formações no HTC, auxiliam?
- Como essas formações poderiam ser mais assertivas?

Projeto

- Em que momento começou a se envolver com a História da África e Cultura Afro-brasileira?
 - Razão
- De que forma essa experiência o influenciou?

- Consegue o apoio de outros professores para trabalhar com o tema?
- Você se lembra de primeira atividade desenvolvida em sala de aula? Conte um pouco sobre as primeiras ações.
- Pode relatar atividades marcantes/boas práticas com a temática?

Avaliação

- Consegue perceber resultados nos alunos e/ou professores com suas atividades?
- Consegue visualizar resultados de suas ações refletindo em ações de outros ainda hoje?
- O que significa, em sua experiência pessoal, ser um Professor(a) de História e trabalhar com essa temática?

Conclusão

- Dessa história que você narrou, o que foi mais marcante?
 - Há pessoas que serviram de modelos na sua atuação profissional?
 - Há histórias que motivaram sua formação?
- Há algo mais que precise dizer? Que considere importante contar?

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO - CEP



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ÁFRICA NA SALA DE AULA: boas práticas nas narrativas de professores de história

Pesquisador: Deni Ribeiro Prado

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 26957619.3.0000.5501

Instituição Proponente: Departamento de Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.838.949

Apresentação do Projeto:

Projeto apresenta-se muito relevante por dar foco ao tema atual "diversidade" abordando e contemplando os professores de História sobre boas práticas pedagógicas no âmbito escolar atual.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos são diretos, trabalhando na observância e desenvolvimento dos resultados propostos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram muito bem esclarecidos e apresentados de forma adequada a pesquisa e a solicitação no último parecer de número 3.776.653, solicitação referente a melhor esclarecimento dos benefícios no TCLE, foram atendidas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Foi esclarecido o número "n" 70 da amostra, conforme solicitado anteriormente, assim como esclarecimento para os 10% do desfecho secundário.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentado adequadamente.

Recomendações:

Não há, todas realizadas no parecer anterior foram atendidas.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cep@unitau.br



Continuação do Parecer: 1.838.949

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto foi adequado conforme solicitações e recomendações.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 14/02/2020, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: **APROVADO**.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1479504.pdf	03/02/2020 07:09:21		Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador_Deni.pdf	03/02/2020 07:04:57	Deni Ribeiro Prado	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEDeniRPFurtado.pdf	03/02/2020 07:04:33	Deni Ribeiro Prado	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	templateDeniFurtado.doc	03/02/2020 07:03:53	Deni Ribeiro Prado	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	03/02/2020 07:02:30	Deni Ribeiro Prado	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeautorizacaoainstituicaoDeniRPFurtado.pdf	03/02/2020 07:00:52	Deni Ribeiro Prado	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromissopesquisador.pdf	04/12/2019 09:52:51	Deni Ribeiro Prado	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	04/12/2019 09:51:17	Deni Ribeiro Prado	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto2.pdf	02/12/2019 14:34:18	Deni Ribeiro Prado	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATÉ
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br



Continuação do Parecer: 3.838.949

TAUBATE, 14 de Fevereiro de 2020

Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep@unitau.br

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “África na sala de aula: boas práticas nas narrativas de professores de história”, sob a responsabilidade da pesquisadora Deni Ribeiro Prado Furtado. Nesta pesquisa, pretendemos identificar boas práticas pedagógicas no componente curricular de História voltadas à implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, através da realização de uma pesquisa aplicada com objetivo descritivo, abordagem qualitativa, tendo como procedimentos a coleta de informações por meio de questionário e realização de entrevista usando a História Oral.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da concessão de entrevistas. Os riscos decorrentes da sua participação na pesquisa, são riscos mínimos de ordem não física, que podem provocar desconforto pelo tempo destinado a realização da entrevista ou até algum constrangimento por recorrer as suas memórias das situações vivenciadas. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes fica-lhes garantido o direito de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por eles fornecidos durante a coleta não sejam utilizados.

Se você aceitar participar, contribuirá para a verificação acerca das percepções sobre boas práticas na sala de aula, evidenciando a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Contribuindo para ampliação da literatura sobre a temática.

Para participar deste estudo, o(a) Sr(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e ética.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada e serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após este tempo, serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao(à) senhor(a). Para

qualquer outra informação, o Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (11) 98365-7196 (inclusive ligações a cobrar), ou também poderá ser realizado contato por e-mail: deniribeiroprado@gmail.com

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

Taubaté/SP, de _____ de 20__.

Deni Ribeiro Prado Furtado – Pesquisadora Responsável

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “África na sala de aula: boas práticas, nas narrativas de professores de história” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.
_____, _____ de _____ de 20__.

_____ Assinatura do(a) participante.