



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES - CAMPUS III
DEPARTAMENTO DE LETRAS E EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM LITERATURA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA**

MARCELO DANTAS DE OLIVEIRA

**O ENSINO DE HISTORIA NO COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA EM
GUARABIRA-PB**

GUARABIRA – PB

2011

MARCELO DANTAS DE OLIVEIRA

**O ENSINO DE HISTORIA NO COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA
EM GUARABIRA-PB**

Monografia apresentada no Curso de Especialização em Literatura e Cultura Afro-Brasileira, Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção do grau de Especialista.

Orientador: Prof^o Dr. **Luís Tomás Domingos**

**Guarabira – PB
2011**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DE
GUARABIRA/UEPB

O48e

Oliveira, Marcelo Dantas

O ensino de história no combate ao racismo na
escola em Guarabira-PB / Marcelo Dantas Oliveira.
– Guarabira: UEPB, 2011.

59f. II.

Monografia Especialização (Literatura e Cultura
Afro-brasileira) – Universidade Estadual da Paraíba.

“Orientação Prof. Dr. Luís Tomás Domingos”.

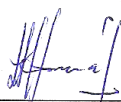
1. Racismo 2. História - Ensino 4. Lei
1.645/2008 I.Título.

22.ed. CDD 320.56

MARCELO DANTAS DE OLIVEIRA

**O ENSINO DE HISTORIA NO COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA
EM GUARABIRA-PB**

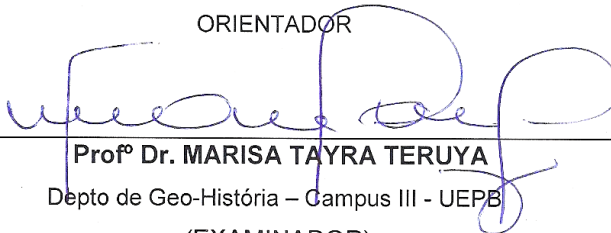
COMISSÃO EXAMINADORA



Profº Dr. LUÍS TOMÁS DOMINGOS

Depto de Letras e Educação – Campus III - UEPB

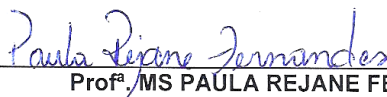
ORIENTADOR



Profº Dr. MARISA TAYRA TERUYA

Depto de Geo-História – Campus III - UEPB

(EXAMINADOR)



Prof.ª MS PAULA REJANE FERNANDES

Depto de Geo-História – Campus III - UEPB

(EXAMINADOR)

Aprovada em _____ de _____ de _____.

Aos meus pais, pelo apoio nos momentos decisivos.

Dedico

AGRADECIMENTOS

A Deus que sempre me alimentou de forças para enfrentar todas as dificuldades que se lançam no meu dia a dia.

A meus pais, pelo referencial positivo de vida e de valores que nunca me deixam desistir.

Aos meus amigos, pelo grande incentivo.

Ao professor-orientador, **Luís Tomás Domingos**, pelo apoio e orientação.

Na luta contra o racismo, o silêncio é omissão.

(Jacques d'Adesky)

RESUMO

Este estudo tem como tema o ensino de história no combate ao racismo na escola em Guarabira-PB e seu objetivo principal é discutir, através da análise textual de entrevistas com professores de História do Ensino Fundamental, como os docentes da área ressignificam os elementos históricos sobre os povos indígena e africano. Para tanto, elegeu-se como espaço pesquisado a E.E.E.F.M. Prof. José Soares de Carvalho, Guarabira-PB, no ano de 2011. A pesquisa é do tipo exploratória, com abordagem qualitativa da qual participaram cinco professores titulares da disciplina de História. Os dados foram coletados por meio de questionário semi-estruturado com perguntas abertas e fechadas que versam sobre a formação do professor, sua compreensão sobre a Lei 11.645/2008, racismo e prática cotidiana. A pesquisa qualitativa privilegiou a “fala” dos sujeitos entrevistados, embora também se tenha privilegiado dados quantitativos representados por tabelas; o estudo enfatiza os aspectos das representações sociais para que o conhecimento da ação docente pudesse ser expressado. Os resultados do estudo revelam que os professores possuem um conhecimento vago acerca das relações raciais, uma vez que para uma maioria o racismo é caracterizado como algo “natural”, revelando que o preconceito racial ainda não é discutido efetivamente no meio escolar, o que contribui para a disseminação e ratificação do racismo e discriminação na escola. Ressaltamos, ainda, que tal fato pode decorrer da ausência de informação dos docentes sobre o tema e da persistência de um ensino de História voltado apenas para os conteúdos cristalizados da pedagogia tradicional. Esses elementos podem inviabilizar a desconstrução de ideias estigmatizadoras em relação aos negros e índios nas salas de aula. Concluiu-se, entre outras coisas, que o que precisa ser evidenciado na sala de aula, ou na prática escolar, é o estímulo à sensibilização do professor para a problemática em estudo e para a necessidade específica de desconstruir o preconceito e a discriminação na escola pelo viés do ensino de História.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo, Lei 11.645/2008, Formação, Prática Cotidiana.

ABSTRACT

This study is about the history of education in combating racism at school Guarabira-CP and its main objective is to discuss, through textual analysis of interviews with history teachers of elementary school, as teachers in the area reframe the historical elements on indigenous peoples and Africans. For that, he was elected as the search space EEEFM Prof. José Soares de Carvalho, Guarabira-PB, in 2011. The research is exploratory, qualitative approach with the participation of five professors of the discipline of history. Data were collected through semi-structured questionnaire with open and closed questions that deal with teacher training, his understanding of the Law 11.645/2008, racism and everyday practice. Qualitative research favored the "speech" of the interviewees, although it also has privileged figures represented by tables, the study emphasizes the aspects of social representations to the knowledge of teachers' action could be expressed. The study results show that the teachers have a vague knowledge about race relations, since for a majority racism is characterized as something "natural," revealing that racial prejudice is not actually discussed at school, which contributes for the dissemination and ratification of racism and discrimination at school. We emphasize that this fact may result from an absence of information on the topic of teachers and the persistence of a history teaching directed toward the crystalline content of traditional pedagogy. These elements may prevent the deconstruction of ideas stigmatizing toward blacks and Indians in the classroom. It is concluded, among other things, that what needs to be evidenced in the classroom or in school practice, is stimulating the awareness of teachers for the problems in the study and the specific need of deconstructing prejudice and discrimination at school by *vies* of teaching history.

KEYWORDS: Racism, Law 11.645/2008, Training, Practice Daily.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 O CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE	13
2.1 Currículo e sociedade moderna	15
2.2 Identidade	18
2.2.1 O discurso da mestiçagem	21
3 O ENSINO DE HISTÓRIA E A COMPLEXIDADE DAS RELAÇÕES ÉTNICAS NO COTIDIANO ESCOLAR	24
3.1 A vida cotidiana e o preconceito	25
3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs	28
3.3 O ensino de História e a História da África	31
4 METODOLOGIA	36
4.1 Tipo de estudo	36
4.2 População e Amostra	36
4.3 Local do estudo	36
4.4 Coleta de dados	39
4.5 Tratamento dos dados	39
5 ENSINO DE HISTORIA E RACISMO NO DISCURSO DOS DOCENTES ..	41
5.1 Percepção dos professores sobre os povos negros e indígenas	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	54
ANEXOS	57

1 INTRODUÇÃO

A Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008, que alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Entretanto, é de conhecimento do profissional em Educação, em especial do professor de História, o uso político da História pelo Estado ou por uma elite dominadora em diversos espaços e tempos, principalmente quando tem por objetivo a dominação e a continuidade do Estado nas relações político-econômica-sociais e culturais. Esse uso é perceptível no cotidiano escolar ao tratar do domínio de determinados povos sobre outras populações, tratando muitas vezes do estudo das chamadas grandes civilizações. Exemplo disso é o caso comum de se estudar a civilização egípcia, tratada com ênfase em muitas escolas, embora poucos saibam ser este povo de origem africana. Também a história do Brasil, ao tratar dos povos que influenciaram sua formação, apresenta uma imagem do índio como aquele ser não civilizado, negando-lhe a história e a cultura inerente aos povos que formam a não indígena. Da mesma forma, o africano aparece no discurso histórico ainda vinculado à escravidão, à incivilidade, simplicidade e homogeneidade. Para o Estado, por muito tempo, esses povos não-brancos precisavam ser "civilizados", daí a contribuição dos grandes nomes da historiografia oficial, a exemplo de Francisco Adolfo de Varnhagen, João Pandiá Calógeras, Wehling, Caio Prado Júnior, entre outros.

Marc Bloch (1999, p. 96), por outro lado, defendeu a integração no estudo histórico dos diversos aspectos: "Reconhecemos que, numa sociedade, qualquer que seja, tudo se liga e se comanda mutuamente: a estrutura política e social, a economia, as crenças, as manifestações mais elementares e mais sutis das mentalidades." No mesmo sentido, Le Goff (1999, p. 56) cita a obra inspiradora e inovadora de Nathan Wachtel, *A visão dos vencidos*, que mudou a paisagem historiográfica da colonização da América ao "operar uma inversão (renversement) das perspectivas tradicionalmente eurocêntricas, tentando, pelo estudo das sociedades indígenas, restituir o ponto de vista dos vencidos, até mesmo (com os índios Urus) dos vencidos dos vencidos." Mais amplamente, qualquer temática

ligada a relações de poder expressas em formas extremas se beneficia desta abordagem. Assim, incursionar sobre os usos políticos da história como estratégia de combate ao racismo na escola parece ser algo motivador e necessário.

A formação da sociedade brasileira e a presença do negro e do índio no país estão interligadas historicamente e socialmente. Historicamente, a discriminação e exploração do negro no Brasil-Colônia mostram-se claramente aos olhos de toda sociedade brasileira. Exemplo dessa prática, pode-se citar a exploração da mulher negra, a exploração do mulato para exercer funções subalternas em face de escassez de mão-de-obra branca, a infância negada às crianças filhos de escravos, entre outros fatores que expõem a raiz da ideologia de branqueamento, base das relações raciais brasileiras e informativas da conduta dos sujeitos.

Por outro lado, ainda conta-nos a História baseada na visão eurocêntrica, e ainda presente nos livros didáticos, que as razões da opção pelo escravo africano no Brasil colônia foram muitas. Um dos motivos trata dos índios que aqui se encontravam, que devido a sua cultura, não se adaptaram ao trabalho metódico e sistemático da lavoura canavieira imposto pelos europeus. Faziam somente o necessário para sobreviver em seu habitat já que tinham ao alcance peixes, frutas e animais em abundância. Estavam voltados para seus rituais religiosos e celebrações de guerra. Além disso, de acordo com os historiadores da corrente tradicional, o negro apresentava uma capacidade de produção muito superior a do indígena para os colonizadores, além de ser a escravidão, um tipo de instituição já existente na África. Esse último argumento utilizado para reforçar a escravidão no Brasil não apresenta respaldo na literatura contemporânea, uma vez que a escravidão africana, de acordo com Silva (2003), é classificada como doméstico-serviçal, baseada nas estruturas de família, na etnia e no parentesco, diferentemente da escravidão-racial de *plantation*, que utilizava o negro na mão-de-obra de forma violenta e vigiada e com fins de exploração econômica, a escravidão africana relacionava-se com a questão da terra, poder individual ou grupal, variando em cada região, cultura e grupo, devido às complexas organizações social, cultural e política africanas.

O índio, por sua vez, era um ser não civilizado, sem regras e não adaptado ao trabalho; o negro, por sua vez, era considerado um ser racialmente inferior, considerado uma coisa e não uma pessoa, de forma que se lhe negavam a cultura, a história, a religião.

Esses argumentos legitimaram a escravidão no Brasil de tal forma que, mesmo hoje, com a promulgação da Lei 11.645/2008, sua implantação ainda não foi concretizada efetivamente nas escolas. Mais que isso, ainda é bem real imagens distorcidas sobre o índio e o negro no seio da sociedade, conformada segundo a visão da História dita oficial, uma vez que cultivou-se ao longo dos séculos a imagem de inferioridade explícita de índios e negros nas práticas cotidianas e presentes nos mais diversos segmentos da sociedade, embora a sociedade brasileira caracterize-se pela pluralidade étnica. Entretanto, sabemos que esta diversidade é fruto do processo histórico que inseriu em um mesmo cenário três etnias distintas: portugueses, índios e negros, sendo primeiro, o responsável pelo processo civilizatório nacional, o qual levou o Brasil à condição de um país dito miscigenado, um paraíso racial de forma harmônica, sem conflitos, sem pré-conceitos raciais, uma vez que sendo colonizador português, também miscigenado, diferenciava dos demais colonizadores europeus.

Tal entendimento tem suas raízes no uso da História como instrumento da política, da religião e da econômica da época, que buscou justificar, inicialmente a escravização do índio, e depois a porte dos africanos, transportados para América e para exploração econômica.

Esse entendimento da História brasileira construiu uma série de ideias pejorativas que se reforçavam cotidianamente no preconceito racial e no racismo e, para serem desconstruídas, necessitam antes de tudo serem trabalhadas na escola, ambiente de fundamental importância para construção da cidadania. A problemática dessa pesquisa decorre da ênfase dada pela História às narrativas e sociedades eurocêntricas em detrimento a outros contextos históricos também importantes, o que causa uma leitura distorcida das sociedades indígenas e africanas. Assim, considera-se como problema da pesquisa: Como o professor de História entende a Lei 11.645/2008?

Face ao exposto, o presente estudo discute o ensino de História como estratégia de combate ao racismo na escola, tendo como espaço pesquisado a E.E.E.F.M. Prof. José Soares de Carvalho, Guarabira-PB, no ano de 2011. A pesquisa se justifica pela amplitude da discussão e a contemporaneidade do tema. Assim, estaremos contribuindo para a reflexão e desconstrução acerca do racismo, do preconceito racial e das suas manifestações na sociedade brasileira e, em particular, na escola, o que precisa ser feito. Isto posto, tem-se a seguinte afirmação:

Com a promulgação da Lei 11.645/2008, o ensino de História pode ser um instrumento no combate ao racismo na escola desconstruindo antigos discursos sobre os povos indígenas e africanos.

Buscando comprovar, ou não, o pressuposto apresentado, a presente monografia tem como objetivo geral discutir, através da análise textual de entrevistas com professores de História do Ensino Fundamental, como os docentes da área ressignificam os elementos históricos sobre os povos indígenas e africanos. Para tanto, são objetivos específicos do trabalho: refletir sobre o papel da História na construção de idéias pejorativas sobre os povos indígenas e negros a partir de um estudo preliminar sobre o currículo e identidade; seguindo-se das origens históricas do racismo e análise do discurso dos professores de história sobre os povos indígenas e africanos.

Como aporte metodológico, utilizamos a pesquisa do tipo exploratória, com abordagem qualitativa com a análise dos dados feita a partir das respostas obtidas por meio de questionários semi-estruturados com questões fechadas e abertas, aplicadas a professores de História, agrupando os depoimentos em quadros para melhor compreensão das mesmas.

2 O CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Neste capítulo visamos identificar os elementos norteadores inseridos na realidade da escola brasileira e que repercutem na prática pedagógica de professores e professoras da Educação básica. Nesse sentido, acreditamos ser apropriada a reflexão sobre currículo e identidade, elementos presentes no dia-a-dia das nossas escolas. O desafio é suscitar o entendimento de como ocorre a dimensão étnica na educação e o universo racista ainda presente na sociedade. Assim, é importante salientar que essa abordagem mexe com valores, concepções e com relações que estão presentes no processo educativo, mesmo que, em alguns casos, de forma implícita.

De acordo com a Teoria Crítica do Currículo, o currículo não é inocente nem neutro, mas tem história e está implicado em relações de poder e produzindo identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; SILVA, 2001). Ele esteve sempre imbricado em relações políticas de poder e de controle social sobre a produção desse conhecimento, e por isso, ao transmitir visões de mundo particulares, reproduz valores que irão participar da formação de identidades individuais e sociais e, portanto, de sujeitos sociais.

De acordo com Moreira e Silva (2001), as origens do currículo remontam os Estados Unidos no final do século XIX, por meio da preocupação em racionalizar, sistematizar e controlar a escola. No início do século XX, vem à tona uma nova ideologia: o currículo passa a ser compreendido como um instrumento de controle social no sentido de organizar, racionalizar e garantir controle e eficiência, de forma a ajustar a escola às necessidades da economia da época.

Da década de 20 ao início dos anos 70 se fizeram latentes duas tendências curriculares: uma tratava da valorização dos interesses do aluno, tendo como representantes Dewey e Kilpatrick; outra, tratava da construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos desejáveis da personalidade humana, representada por Bobbitt. Posteriormente, ocorreu a ênfase na estrutura organizacional de Bruner; a contracultura (movimento hippie), em que a escola passou a ser vista como tradicional, opressora e castradora, passando a ser alvo de críticas e, com a vitória de Nixon, desenvolveu-se o ideário liberal (MOREIRA; SILVA, 2001).

Nesse sentido, o desenvolvimento do discurso pedagógico ocorreu a partir de três tendências: tradicionais, humanistas e utópicas. O referencial nas teorias sociais européias tinha por base o neomarxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt e as teorias de reprodução, Nova Sociologia da educação inglesa, psicanálise, fenomenologia, dentre outras.

A partir de 1973, ocorreu uma rejeição à tendência curricular dominante, pelo seu caráter instrumental, apolítico e ateórico. Nesse contexto, duas tendências se destacam: a Neomarxista, fundamentada na teoria crítica e no neomarxismo, representada por Apple que “[...] procurou construir uma perspectiva de análise crítica do currículo que incluísse as mediações, as contradições e ambigüidades do processo de reprodução cultural e social” (SILVA, 1999, p. 48) e Giroux que fala numa “[...] pedagogia da possibilidade” (SILVA, 1999, p. 53) superindo as teorias de reprodução; e, a Humanista, fundamentada no humanismo e na hermenêutica, tendo como representante, Pinar.

No final dos anos 70, novas tendências se fizeram presentes. Essas tendências tinham por aporte o término da ênfase no planejamento, implementação e controle curricular; o exame das relações entre currículo e sociedade, cultura, poder, ideologia e controle social; o estudo do currículo formal, em ação e oculto para reprodução de desigualdades sociais; a busca do potencial libertador, nas contradições e das resistências e a definição de novos rumos para a Sociologia da Educação (MOREIRA; SILVA, 2001).

Quanto aos temas centrais da análise crítica e sociológica do currículo, deve-se considerar as seguintes delimitações (MOREIRA; SILVA, 2001) . Para os autores, o estudo das relações entre currículo e ideologia, embasado em Althusser, propõe uma ruptura com a noção neoliberal de escola ideologicamente neutra. E, uma segunda delimitação que trata do currículo e cultura como um par inseparável. Nesse contexto, currículo e educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, constituindo-se em partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações e de sujeitos. Assim, a cultura passa a ser entendida como terreno de luta entre diferentes visões de mundo. Outra delimitação temática trata do currículo e poder, defendendo-se a tese de que a educação e o currículo estão implicados em relações de poder, sendo o currículo a expressão das relações sociais de poder.

Por fim, não se podem olvidar dois conceitos importantes na discussão sobre currículo. O primeiro trata do currículo oficial: hegemônico, produzindo identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder. O segundo, o currículo oculto que configura os aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial formal, isto é, o conhecimento que o aluno já possui, anterior à experiência escolar, e que não vem explicitado no chamado currículo oficial.

Nesse trabalho, o currículo oculto configura um conceito fundamental na teoria do currículo por “constitui-se daqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribui de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 1999, p. 78).

2.1 Currículo e sociedade moderna

Na sociedade moderna é reservada à escola grande parcela do ensino reconhecido socialmente como tal. E sabemos que só há ensino quando há intenção de aprendizagem, e que a aprendizagem, ou a condição dela, é que aparece como conteúdo de inscrição própria do ser humano. A própria história mostra, no seu percurso, a importância de transmitir os conhecimentos de uma geração a outra e que as sociedades humanas, nos diversos momentos da sua trajetória, criaram formas de garantir essa passagem.

Neste sentido é que essa reflexão sobre currículo surge como importante instrumento da escola. Não se trata aqui de percorrer novamente as ideias sobre currículo apresentadas por Moreira e Silva (2001), mas sim refletir sobre as implicações das visões diferenciadas que a teoria do currículo produz, e a que relações ele está vinculado em nossa sociedade, uma vez que, de uma maneira geral, o currículo escolar tem se relacionado aos diferentes interesses dos projetos nacionais, tanto no Brasil como em outros países, pois, de acordo com Nascimento (2001, p. 173) “é um senso comum acreditar que nas escolas todos estejam usufruindo das mesmas oportunidades”. Dessa forma, o que nos interessa nesse capítulo é refletir sobre as implicações das visões sociais que o currículo oficial produz, e a que relações ele está vinculado em nossa sociedade, tendo o ensino de História como elemento destacado.

Na década de 90, as tendências curriculares parecem não ter subsidiado significativamente as mudanças para as reformulações no ensino escolar, embora, tenha sido nesta década que se iniciaram mudanças que enfatizavam a questão da transversalidade no ensino, o currículo como espaço de construção de identidades e prática de significação, assim como a expressão das dinâmicas sociais, sexualidade, etnia e multiculturalismo nos currículos.

A reforma e as inovações foram, pouco a pouco, instalando-se como uma necessidade, um discurso e uma prática em todos e cada um dos níveis e modalidades dos sistemas educativos, ainda que em ritmos e iniciativas diferentes.

É importante pensar o currículo dentro do ensino escolar, que parece muitas vezes estar fora da realidade da escola e da vida do educando. É como se a escola estivesse desarticulada da sociedade em que os alunos estão inseridos. O currículo desarticulado da vivência do educando acaba não tendo grande importância para o aluno, e se torna somente mais um conteúdo a ser decorado. Para o currículo se tornar mais interessante, o professor precisa trabalhar com a realidade do aluno a oportunizá-lo e construir conhecimento através da reflexão entre os conteúdos e sua realidade (MOREIRA; SILVA, 2001).

O currículo deve ser passível e estar aberto a mudanças, porque a cada ano chegam à escola alunos novos e com diferentes vivências. Assim, o currículo deve respeitar e contemplar a pluralidade e a diversidade. Assim, o ensino deve ser considerado como um processo de construção e conhecimento, sendo este o agente transformador na vida do ser humano, e não uma proposta rígida e fechada às demandas sociais. A escola, partindo de um currículo que trabalhe com todos os alunos, partindo do respeito às individualidades e dificuldades, está trabalhando para formar um cidadão pleno, com responsabilidade.

É importante pontuar que o professor deve estar atento à abordagem dos temas, à escolha de materiais, ao cuidado com a construção dos argumentos, e, principalmente, ao grau de conhecimento sobre o assunto ensinado, uma vez que encontra resistência às situações cotidianas em que o preconceito se expressa, tanto na sala de aula como nos outros espaços e momentos escolares. Assim, é interessante que o trabalho seja coletivo, em conjunto com aqueles que também queiram enfrentar o desafio de formar cidadãos plenos.

Por outro lado, o currículo, como sabemos, é um lugar de escolhas, ele precisa ser alimentado pela ação do professor. Assim, a questão, portanto, é *o quê* e

por que ensinar e fazer. A reflexão para este desafio deve estar em consonância com o princípio da igualdade como base, traduzido na idéia de que somos todos humanos. Esse pensamento deve nortear as ações e reflexões metodológicas. Quando se estabelecem princípios antes de se pensar em objetivos, a organização dos conteúdos, das atividades, das estratégias didáticas e as sempre necessárias correções de rotas ficam mais coerentes e integradas.

Por isso, é necessário que os currículos sejam mais completos do que a simples graduação teórica, pois para que se possa lecionar para crianças e jovens, deve-se ter um preparo, já que estas carecem de uma didática especial para que possam ter seu aprendizado facilitado. Esse representa um dos desafios da educação: a construção de uma prática pedagógica que valorize diferentes formas de vivências, expressões culturais, organizações sociais e reivindicações de diversos grupos ao longo da construção da sociedade brasileira. Compreendendo a diversidade de organizações sociais, tanto educadores como educandos devem estar atentos as reivindicações da sociedade civil, procurando entender suas formas de ação na luta pela concretização de seus ideais ou projetos políticos, que buscam intervir na sociedade atual, promover a igualdade social e favorecer o pleno exercício de cidadania. Lima (2005), entende que:

A escola é composta de pessoas com hábitos, costumes e opções diferentes e que imprimem nas suas produções de conhecimento esses elementos de identidade. Assim o modo como a escola lida com essas características e o que ela pensa sobre o que é ser negro, mulher homossexual. Índio trabalhadora doméstica, de candomblé, influencia e determina o tipo de conhecimento que ela produz. (LIMA, 2005, p.47)

A responsabilidade da escola é, mais uma vez, muito bem destacada nas palavras de Santos (2001):

É tarefa da escola fazer com que a História seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos. É necessário romper o silêncio a que foram relegados negros e índios na historiografia brasileira, para que possam construir uma imagem positiva de si mesmos (Apud CAVALLEIRO, 2001, p.107).

Trabalhar a pluralidade cultural na escola significa caminhar para um reconhecimento e para uma valorização das diferenças culturais, especialmente das minorias étnicas e sociais. Mas, não é muito fácil reconhecer as diferenças entre as culturas sem supervalorizá-las ou subestimá-las. Acolher as diferentes expressões e

manifestações das crianças e jovens significa considerar o que cada um traz dentro de si e ensinar o convívio democrático, o que não significa necessariamente ter que aderir aos valores alheios.

Com a inclusão no currículo escolar do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, o negro e o índio passam a ser reconhecidos como seres sociais, tendo a sua valorização e afirmação de direito no que se refere à educação. Nos termos da lei 11.645/08, a comunidade educacional deve pôr em prática as propostas que superem as limitações do ensino referente à história e a cultura afro-brasileira e indígena, superando limitações e promovendo discussões e projetos no combater ao preconceito.

2.2 Identidade

A identidade é uma construção que se faz com atributos culturais, isto é, ela se caracteriza pelo conjunto de elementos culturais adquiridos pelo indivíduo através da herança cultural. A identidade confere diferenças aos grupos humanos. Ela se evidencia em termos da consciência da diferença e do contraste do outro. Nesse sentido, esse trabalho parte de uma perspectiva de que a identidade não é estática e imutável, uma vez que o tempo todo estamos mudando porque a sociedade e as relações que nos determinam também estão mudando.

Nesta direção a identidade contém aspectos do real, do momento histórico no qual é constituída, devendo ser compreendida em relação a esse aspecto. No cenário de conflito e contradição ocorre a construção de identidades muitas vezes pautadas nas imagens negativas decorrentes da cultura ocidental preconceituosa e excludente, mas que ganha formas e se estrutura na escola. Ações preconceituosas conduzem a um processo de despersonalização dos caracteres africanos, o que dificulta em alguns casos a inserção do jovem no ambiente escolar, comprometendo a sua auto-estima. Entendemos que a dificuldade de aceitação nada mais é do que resultado da falta de consciência dos valores pertencentes à cultura e ao legado que os negros deixaram para o Brasil.

Nesse contexto, o espaço escolar pode ser visto como um dispositivo cujos processos de subjetivação estão articulados a redes discursivas e regimes de verdades onde o sujeito é produzido e construído dentro de uma coletividade. Esse

espaço, portanto, torna-se privilegiado por possibilitar a produção de narrativas identitárias, de narrativas legitimadoras, visto que, de acordo com Silva (1999, p. 101), o currículo, como narrativa étnica e racial, reafirma uma ampliação do pensamento curricular crítico uma vez que questões como etnia, raça e gênero configuram um novo repertório educacional significativo, recentemente problematizadas. Para o autor, “é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar no território curricular”.

É necessário refletirmos sobre as identidades negras no Brasil por conta da tão popularizada idéia de que somos um país miscigenado, o país do samba e do futebol (dimensões culturais associadas aos negros). Nesse cenário, a identidade nacional brasileira aparece de maneira dúbia. Constrói-se a imagem do país como sendo modelo de democracia racial quando na realidade o racismo se faz de formas absurdas através de rejeições e exclusões gritantes, através de diferentes maneiras de negar a presença negra.

Nesse sentido, refletir sobre as identidades negras e indígenas se faz importante para a auto-estima e valorização dos alunos negros, não como uma atitude paternalista, mas universalmente humana. Isso porque essas identidades têm sido conhecidas no Brasil como identidades étnicas estanques. Utilizamos nesse estudo o termo etnia, atendendo ao propósito da pesquisa, haja posto que o conceito de raça já foi desconstruído pelas ciências na atualidade. Tal conceito carrega manipulações cristalizadas e indutoras de racismo, produz explicações biologizantes das relações sociais, dificultando as abordagens histórico-culturais. A definição de Cunha (1995, p. 160) dentro dessa reflexão é pertinente:

A etnia é inicialmente uma categoria antropológica, definindo uma dimensão de grupo, tendo um caráter político, abordando limites de caráter linguístico, cultural e religioso. O grupo étnico é designativo de um conjunto populacional, podendo ter origem biológica, cultural ou mítica. No caso da etnia, é como uma marca onde os membros reconhecem seus próprios, dentro de uma ordem simbólica.

Do ponto de vista desse trabalho, a identidade étnica, como qualquer outro aspecto cultural da vida humana, não existe como um produto natural e eterno, pois emerge das relações que os homens e mulheres travam entre si. Por isso é construção mutável, já que as pessoas não nascem com uma identidade pronta e

acabada. Mas é necessário compreender as identidades em suas determinações históricas, específicas:

A construção da identidade é um processo diverso, histórico-social, situada em espaços específicos de condições determinadas. As identidades dão as características dos grupos étnicos, moldando os cotidianos da vida. A identidade étnica tem como componente a memória histórico-coletiva do povo. As sociedades comportam diferentes identidades, não sendo nenhuma delas totalmente homogêneas, nem imutável. As identidades não são necessariamente antagônicas ou excludentes. Os caracteres de diversidades dentro das identidades são de dinâmicas mutáveis pelos processos históricos (RIBEIRO; CUNHA JUNIOR, 1995, p. 02).

Por serem moldadas pelos processos históricos, variam de acordo com os interesses dos diferentes grupos sociais e suas necessidades concretas. Partindo desse pressuposto, os grupos não nascem com a sua identidade definida e definitiva, mas a constroem contextualizadamente, para existirem como tal ou para buscarem se diferenciar em relação a outros grupos; nessa perspectiva, a identidade étnica não se evidencia isoladamente, sem referência àqueles aos quais se deseja contrapor. Portanto, são representações construídas sobre determinadas identidades que tendem a se cristalizar ao serem definidas a partir de certos estereótipos e ao situarem os grupos étnicos em um determinado lugar, de um jeito que interessa aos processos de dominação. Pode-se, por exemplo, atribuir uma identidade aos índios como sendo “selvagens”, “pessoas que vivem nas matas e se vestem de penas” e que “não se integram à sociedade urbana”; aos negros como “descendentes de escravos, submissos e voltados para os trabalhos forçados”. Temos nos dois casos, identidades definidas pelos brancos e assumidas ou não pelos índios e pelos negros. Anulam-se, assim, as possíveis mudanças que possam ocorrer com esses grupos étnicos, e ambos são igualados, como se todos os índios e negros possuíssem as mesmas características.

Com base no exposto, faz-se necessário criticarem-se velhos conceitos associados aos negros, à cultura negra, indígena e branca e se adotarem outros conceitos que possibilitem um trato mais democrático nas relações interétnicas e interculturais. Democratização aqui equivalendo ao respeito a todos os grupos étnicos existentes no Brasil e à sua valorização, deixando de tratar as culturas negra e indígena, por exemplo, como folclore, deixando-se de ver o continente africano e

as sociedades indígenas como selva e sinônimo de atraso, superando os estereótipos contra os povos negro e indígena.

Por isso, a questão do conteúdo escolar é importante. A questão da metodologia, a questão da orientação em relação às correntes pedagógicas. Se estes são conservadores, vão reforçar, naturalmente, as discriminações sociais, sexuais e étnicas, a divisão entre o trabalho intelectual e o braçal, a importância da autoridade do professor. Se são inovadores, irão desenvolver o respeito à identidade de cada indivíduo, e a escola, certamente, estará voltada para as necessidades do aluno. Segundo Calhoun,

A identidade é, para os indivíduos, a fonte de sentido e de experiência, não conhecemos nenhum povo sem nome, nenhuma língua e nenhuma cultura que não fazem, de uma maneira ou de outra, a distinção entre ela e a outra, entre nós e eles. (...) O conhecimento de si – sempre uma construção e não uma descoberta, nunca é totalmente separável da pretensão de ser percebido pelos outros (MEC, 2003, p. 40).

Acreditamos que nenhuma escola tem como um de seus objetivos reforçar o preconceito ou a discriminação contra os negros e os índios, mas dependendo da forma como ela transmite os conteúdos, isso acaba acontecendo. Da mesma forma acontece com certas situações surgidas em sala de aula, no pátio e nos corredores da escola e que o professor por não estar atento acaba por não considerar ou por considerar que é algo sem importância.

Enfim, o silêncio e a omissão acerca do assunto ainda predomina, perpetuando-se assim o mito da democracia racial através de um certo tipo de cultura que por não estar explícita fica muito mais difícil de ser questionada. Segundo Cavalleiro (2000, p.99) “Ao se achar igualitária, livre do preconceito e da discriminação, a escola tem perpetuado desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias a todas as crianças”.

2.2.1 O discurso da mestiçagem

O discurso da mestiçagem tem seu fundamento na constituição histórica do Brasil como uma sociedade pluricultural e pluriétnica a partir da sua origem indígena, negra e branca. Entretanto, os discursos sobre a questão variam de acordo com cada época. Em alguns momentos a miscigenação é tida como algo negativo; em

outros, como positivo. As vezes, as opiniões convivem contraditoriamente. Segundo Lilian Schwarcz (1995, p. 11),

Em finais do século passado o Brasil era apontado como um único caso singular de extremada miscigenação racial. Um “festival de cores” (Aimard, 1888) na opinião de certos viajantes europeus, uma “sociedade de raças cruzadas” (Romero, 1895) na visão de vários intelectuais nacionais; de fato, era através de uma nação multiétnica que o país era recorrentemente apresentado. Não são poucos os exemplos que nos falam sobre esse “espetáculo brasileiro da miscigenação”.

A mesma autora afirma que Sílvio Romero, crítico literário da Escola de Recife (1888/1949), descrevia o Brasil como uma nação miscigenada, mas em transição. Isto porque acreditava que, ao passar pelo entrecruzamento das raças, haveria um processo de depuração e o Brasil seria branco um dia. Reconhecia a caracterização mestiça e multirracial brasileira, mas com um sentimento de desprezo, pois a mestiçagem era considerada ruim tanto do ponto de vista do comportamento, como da estética.

A mestiçagem era usada também para explicar o atraso do país diante das demais nações. Assim, no século XIX o argumento racial constituía-se em uma construção histórica e política, e a definição biológica se realizava através de uma interpretação social que foi se alterando e adquirindo diferentes significados, como afirma Schwarcz (1995, p. 18),

É nesse sentido que o tema racial de suas implicações negativas se transforma em um novo argumento de sucesso para o estabelecimento das diferenças sociais. Mas a adoção dessas teorias não poderia ser tão imediata nesse contexto. De um lado esses modelos pareciam justificar cientificamente organizações e hierarquias tradicionais que pela primeira vez – com o final da escravidão - começavam a ser publicamente colocadas em questão. De outro lado, porém, devido à sua interpretação pessimista da mestiçagem, tais teorias acabavam por viabilizar um projeto nacional que mal começara a se montar. É na brecha desse paradoxo no qual reside a contradição entre a aceitação da existência das diferenças humanas inatas e o elogio do cruzamento – que se acha na saída original encontrada por esses homens de ciência, que acomodaram modelos cujas decorrências teóricas eram originalmente diversas. Do darwinismo social adotou-se o suposto da diferença entre as raças e sua natural hierarquia sem que se problematisassem as implicações negativas da miscigenação.

Portanto, o século XIX é um momento muito rico para essas discussões, com a presença do discurso antropológico relativista que afirma a diferenciação e o valor das diferentes culturas. Mas ao lado dessa concepção existe uma presença

nítida de preconceito e desprezo ao indivíduo mestiço, visto como causa de todos os males e atrasos de nossa sociedade. Conforme Dantas (2008, p. 61),

De acordo com as teorias raciais, a mestiçagem emergia nesse momento como uma incógnita uma ambigüidade que pairava sobre a idéia polêmica de paraíso racial. Ao mesmo tempo mácula e singularidade, a mescla de raças significava degeneração e ameaça ao futuro.

Palacin (1994, p. 77), por sua vez, explica que,

Não somente na linguagem popular e no uso diário da rua, mas igualmente nas comunicações oficiais, e inclusive nas expressões de lei, mulato aparece frequentemente associado a bastardo, negro e escravo; termos todos nativamente carregados de um peso de promiscuidade, fanfarronice, graves desordens morais e sociais, algo que *per si* inclina para a cadeia e para a forca.

Devido as situações como as descritas por Palacin (1994) que o sujeito não-branco terminou por incorporar tais discursos, dando início a um processo de auto-exclusão, idealizando um mundo de branco dissociado da realidade mestiça. Segundo Munanga (1999), o ideal brancocêntrico presente na sociedade brasileira ainda incide sobre a cabeça dos mestiços no sentido de alimentar o sonho de um dia ingressar na identidade branca, visto que, historicamente, a “raça” branca foi considerada superior. Tal ideologia, presente na sociedade, alimentada pelo pensamento dominante, também faz parte da escola, posto que a escola é parte da estrutura social.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA E A COMPLEXIDADE DAS RELAÇÕES ÉTNICAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Criar condições para educar em História frente a um cotidiano que reforça nas crianças e jovens a simples transmissão de informações e apresenta fatos imersos em um presentismo constante de verdades prontas e acabadas, aproximou este estudo da concepção de educação de Adorno (apud MAAR, 1994), em que educar seria emancipar, tornar o homem esclarecido entre o que é e o que deveria ser, entre aparência e essência.

Entretanto, a função educativa de tornar o homem emancipado também é reforçada em um texto, *Tabus a respeito do Professor*, em que Adorno (apud Pucci, 1995) nos mostra que a barbárie entendida como preconceito, repressão, tortura, violência e injustiça social é um estado em que fracassam todos os processos de formação desenvolvidos pela escola. Para ele, segundo Pucci (1995, p. 50), a barbárie,

[...] des-educar, de-forma e está profundamente presente nas relações dominantes. É preciso re-educar [...] restabelecer as condições de autonomia, de consciência e de liberdade do indivíduo, do sujeito, do ambiente social. E a escola tem um papel fundamental nesse processo. [...] Existe, pois um potencial pedagógico inestimável. A educação é antes de tudo esclarecimento.

Na tentativa de transformar os nossos alunos em sujeitos emancipados e poder recuperar a experiência da modernidade enquanto sujeitos esclarecidos, consideramos a importância de um ensino de História que trouxesse a origem e a historicidade daquilo que se apresenta como realidade, fazendo da aprendizagem um contínuo ato de reflexão. Neste sentido, o ensino da História no parecer de Nunes (1990, p.129)

Não pode ser considerado como esgotado pelo ensino de nomes e datas; há, como no caso da flutuação de corpos, discutido acima, a necessidade de familiarizarmos o aluno com os procedimentos do historiador, com a maneira de chegar a novas conclusões na História, sempre nos lembrando de que algumas coisas, que parecem “corretas” hoje, podem vir a ser contestadas pelos historiadores amanhã.

Sendo assim, ao priorizar a construção do conhecimento em História, não podemos como professores, apresentar aos alunos narrativas com descrições

fechadas do presente e do passado. É necessário recuperar sempre a posição do historiador e a maneira pela qual a narrativa é construída, apontando as possibilidades de outras Histórias. O passado também deve ser visto como uma narrativa inacabada, despertando assim, significados esquecidos e se abrindo a inúmeras interpretações e infinitas leituras.

A partir dessa abertura dada para se repensar o ensino de História, os professores e os pesquisadores começaram a questionar não somente os currículos, mas também a escola, os livros didáticos e os conteúdos estabelecidos de forma vertical pelas autoridades educacionais. Outro aspecto a ser destacado é que há uma certa convergência das propostas na crítica às noções de tempo impostas pelos currículos de História anteriores, oriundos dos paradigmas positivistas e que precisam ser superados (RIBEIRO, 2004).

Assim, pensar a História no concreto das relações sociais e priorizar uma metodologia baseada no diálogo significa trazer para a escola as possibilidades de construção de uma História aberta, onde os múltiplos sentidos não estão estabilizados ou encerrados em uma única versão. Sendo assim, se faz necessário construir conhecimento com os alunos, a partir de referenciais teórico-metodológicos inovadores, trabalhando com a historicidade do momento atual para poder recuperar a relação da História com a vida dos homens e assim também reconstruir novas formas de convívio social e escolar.

3.1 A vida cotidiana e o preconceito

Os alunos, como quaisquer outros sujeitos, estão mergulhados na vida cotidiana e possuem de maneira forte, ou não, as características presentes na vida diária. Identificadas por Heller (1989), essas características são: a espontaneidade, a assimilação, a alienação, a unidade imediata entre pensamento e ação, o pragmatismo, os precedentes, os juízos provisórios e a ultrageneralização. Elas devem ser consideradas, no presente trabalho, do ponto de vista das relações interétnicas, interculturais e interpessoais, pois são vivenciadas por todos nós, em maior ou menor grau. Os problemas do preconceito, do estereótipo e do racismo são parte da vida cotidiana.

A assimilação imediata de formas de comunicação social, para Heller (1989), começa sempre nos grupos dos quais fazemos parte, como a família, a escola e pequenas comunidades. É a partir da integração em um grupo, classe ou nação que formamos a consciência de nós mesmos e possivelmente dos outros. Mas a característica dominante do nosso dia-a-dia é a espontaneidade, necessária para manter a existência da vida cotidiana, que é regida por ela e se expressa exatamente nessa espontaneidade. Por essa razão é que há uma unidade imediata de pensamento e ação na cotidianidade, o que faz com que as ideias nela contidas nunca se elevem ao plano da teoria nem ao plano da práxis, pois isso só se torna possível quando a atividade humana é consciente.

O preconceito é uma categoria do pensamento e do comportamento cotidiano, que é fixado na experiência e é ultrageneralizador. A ultrageneralização ocorre quando assumimos estereótipos, analogias ou esquemas já elaborados no meio onde crescemos. A ultrageneralização é um juízo provisório e o preconceito é um tipo particular de juízo provisório (HELLER, 1989). Contudo, os preconceitos são sempre produção social:

O preconceito pode ser individual ou social, mas a maioria tem um caráter imediatamente social e costumamos pura e simplesmente assimilá-lo de nosso ambiente para depois aplicá-lo espontaneamente a casos concretos através de mediações. Partimos do fato de que a vida cotidiana produz em sua dimensão social, os preconceitos, bem como, a base antropológica dessa produção e a particularidade individual ao passo que o “tecido conjuntivo” emocional é a fé (HELLER, 1989, p. 49).

Existem diversas formas de preconceito (sociais, morais, políticos, ideológicos, estéticos, étnicos, de gênero e outros), mas são todos originados historicamente e estão em constante transformação, mudam de formas e destinatários, dependendo da sociedade em questão.

A partir desse contexto, é possível afirmar que todos nós que vivemos em sociedade não estamos livres do preconceito, de sermos preconceituosos, pois a nossa sociedade é preconceituosa, mesmo que não tenhamos a percepção desse fato, uma vez que os preconceitos são inseridos no meio em que vivemos e convivemos e assimilados por nós de forma espontânea, como se fossem julgamentos verdadeiros.

Nós, professores, carregamos para a nossa prática várias formas de preconceitos, só que, como os naturalizamos, não os questionamos, talvez para não

entrarmos em conflito com os outros e conosco mesmos ou porque os temos como algo dado que não precisa ser discutido. O preconceito racial, por sua vez, se camufla e se esconde no íntimo de cada um. Segundo Cavalleiro (2005, p. 11),

O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais.

Nesse sentido, como discente do curso de Especialização em Literatura e Cultura Afro-Brasileira, conhecendo a importância e amplitude dessas questões precedentes e tendo acompanhado desde 2003 a proposta para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei 10.639), cuja versão atual foi homologada em 2008 pela Lei 11.645 da qual trata da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, parece oportuno ao pesquisador conhecer como vem sendo feita a sua implementação no cotidiano da sala de aula no Ensino Fundamental. Isso, porque, segundo Gomes (2006 p. 26)

Diante desse debate, as educadoras e os educadores brasileiros que vivem numa sociedade com um histórico intenso de desigualdade e discriminação, estão intimados a atender ao imperativo transnacional de garantir que o tempo de escola seja realmente cumprido como um direito social, que garanta, dê espaço, discuta e explore, de forma democrática, a vivência da diversidade e possibilidade as alunos a sua formação enquanto cidadãos e sujeitos emancipados. Nossos alunos e alunas ao passarem pela educação básica, precisa vivenciar práticas pedagógicas que lhes possibilite ampliar o seu universo sociocultural, rever e superar preconceitos, eliminar toda e qualquer forma ou comportamento discriminatório em relação ao outro. Uma tarefa difícil? Sim, sem dúvida. Porém, essa é a tarefa de todo e qualquer educador, tanto na escola pública quanto na escola privada. Não há como ser educador sem assumir essa postura política, ética e pedagógica.

Nesse capítulo nortearmos inicialmente nossa reflexão para uma análise do cotidiano escolar e o preconceito. Diante disso é preciso reafirmar a relevância que se tem em associar o ensino de História à complexidade do ser humano, que é racional e valorativo ao mesmo tempo, levando-se em conta, seja qual for a forma de conhecimento social.

Nesse sentido, é preciso que o ensino de História leve o aluno a desconfiar dos conteúdos ordenados, especialmente dos livros didáticos. É necessário explicar as razões pelas quais o discurso foi construído. Quem o produziu, quando e por que? O discurso deve deixar de ser tomado como verdade absoluta e passar a ser compreendido como produção historicamente datada.

3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs

Neste tópico trataremos de uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Básico para o ensino de História. Partindo deste pressuposto, iremos fazer uma abordagem dos PCN do Ensino Fundamental do terceiro e quarto ciclos, correspondentes aos anos finais dessa modalidade – 6º a 9º anos.

Os PCN do Ensino Fundamental (EF) para o terceiro e quarto ciclos (do sexto ao nono ano) têm como objetivo propiciar aos sistemas de ensino e particularmente aos professores, subsídios à elaboração do currículo, visando à construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno (PCN, 1998). Esse documento é constituído de dez volumes, um para cada componente curricular, incluindo os temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, educação sexual, trabalho e consumo). De acordo com os PCN (1998, p. 10), no volume introdutório,

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional [...] Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo.

Dentre os conceitos norteadores presentes nos PCN destacamos, em primeiro lugar, o papel da Educação e especificamente do ensino da História na construção da identidade individual e social.

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que seconstituem como nacionais.(...) Para a sociedade brasileira atual, a questão da identidade tem se tornado um tema de dimensões abrangentes, uma vez que se vive um extenso processo migratório que tem desarticulado formas tradicionais de relações sociais e culturais. Nesse processo migratório, a perda da identidade tem apresentado situações alarmantes, desestruturando relações historicamente estabelecidas, desagregando valores cujo alcance ainda não se pode avaliar. Dentro dessa perspectiva, o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo. (PCNs, 1998, p.26)

A inclusão da constituição da identidade social deve contribuir para o aluno

Situar a relação entre o particular e o geral, quer se trate do indivíduo, sua ação e seu papel na sua localidade e cultura, quer se trate das relações entre a localidade específica, a sociedade nacional e o mundo, (...) construir noções de diferenças e de semelhanças. Nesse aspecto, é importante a compreensão do “eu” e a percepção do “outro”, do estranho, que se apresenta como alguém diferente. Para existir a compreensão do “outro”, os estudos devem permitir a identificação das diferenças no próprio grupo de convívio, considerando os jovens e os velhos, os homens e as mulheres, as crianças e os adultos, e o “outro” exterior, o “forasteiro”, aquele que vive em outro local. Para existir a compreensão do “nós”, é importante a identificação de elementos culturais comuns no grupo local e comum a toda a população nacional e, ainda, a percepção de que outros grupos e povos, próximos ou distantes no tempo e no espaço, constróem modos de vida diferenciados. O trabalho com identidade envolve um terceiro aspecto: a construção de noções de continuidade e de permanência. É fundamental a percepção de que o “eu” e o “nós” são distintos de “outros” de outros tempos, que viviam, compreendiam o mundo, trabalhavam, vestiam-se e se relacionavam de outra maneira. Ao mesmo tempo, é importante a compreensão de que o “outro” é, simultaneamente, o “antepassado”, aquele que legou uma história e um mundo específico para ser vivido e transformado. O conhecimento do “outro” possibilita, especialmente, aumentar o conhecimento do estudante sobre si mesmo, à medida que conhece outras formas de viver, as diferentes histórias vividas pelas diversas culturas, de tempos e espaços diferentes. Conhecer o “outro” e o “nós” significa comparar situações e estabelecer relações e, nesse processo comparativo e relacional, o conhecimento do aluno sobre si mesmo, sobre seu grupo, sobre sua região e seu país aumenta consideravelmente. (PCN, 1998, p.27)

Esse conceito se aprofunda nos Parâmetros de História onde está explícito que se deve

Possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial. Uma das escolhas pedagógicas possíveis, nessa linha, é o trabalho favorecendo a construção, pelo aluno, de noções de diferença, semelhança, transformação e permanência. Essas são noções que auxiliam na identificação e na distinção do "eu", do "outro" e do "nós" no tempo; das práticas e valores particulares de indivíduos ou grupos e dos valores que são coletivos em uma Época; dos consensos e/ou conflitos entre indivíduos e entre grupos em sua cultura e em outras culturas; dos elementos próprios deste tempo e dos específicos de outros tempos históricos; das continuidades e descontinuidades das práticas e das relações humanas no tempo; e da diversidade ou aproximação entre essas práticas e relações em um mesmo espaço ou nos espaços. (PCN, 1998, p.35)

Esses conhecimentos trazem uma possibilidade de ação na prática.

Na medida em que o ensino de História lhe possibilita construir noções, ocorrem mudanças no seu modo de entender a si mesmo, os outros, as relações sociais e a História. Os novos domínios cognitivos do aluno podem interferir, de certo modo, nas suas relações pessoais e sociais e nos seus compromissos e afetividades com as classes, os grupos sociais, as culturas, os valores e as gerações do passado e do futuro. (PCNs HISTÓRIA, p.35)

Além da identidade, há nos Parâmetros uma forte ênfase na questão dos sujeitos históricos, colocando como objetivo da Educação a construção de sujeitos históricos, valorizando o papel de cada um na construção da história de todos:

O sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser, assim, todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características (...). Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos, etc. (PCN, 1998, p.29)

Os Temas Transversais que integram os Parâmetros Curriculares, não como áreas novas, mas como elementos a serem incorporados e articulados às áreas já existentes, foram escolhidos em função de sua urgência social e sua abrangência nacional. Dentre eles a Pluralidade Cultural reúne referências interessantes para o ensino de História no combate ao racismo, uma vez que oferece,

[...] elementos para a compreensão de que respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. [...] As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos, etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social.

Assim, para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. Nesse sentido, a escola passa a ter um papel de destaque na formulação e na difusão de uma cultura anti-racista. No entanto, para se alcançar uma identidade positiva para negros e índios, conforme preceitua a Lei 11.645, é necessário recuperar a história dessas etnias, mostrando a participação destas na construção da mesma e livrar-se de estigmas responsáveis por manifestações preconceituosas e racistas.

Kabengele Munanga (2001) no livro *Superando o racismo na escola*, elogia os PCN por terem introduzido os Temas Transversais com o intuito de buscar caminhos contra o preconceito e a discriminação, deixando os educadores livres para incrementar o conteúdo de acordo com sua experiência e o lugar em que trabalham. Acredita que essa publicação vem complementar e orientar estes

professores a buscar caminhos. Também salienta que outros grupos precisam de especialistas que os orientem na luta contra o preconceito por eles sofridos e que os caminhos não são separados. Mas sustenta que a especificidade do caso dos negros e índios exige abordagens também específicas.

Enfim, o que o professor deve se lembrar sempre, segundo Paín (1985, p.154), é que:

[...] a aquisição de conhecimentos é um processo tendente a reproduzir no indivíduo histórico todo o saber acumulado pela cultura à qual pertence, a fim de convertê-lo em sujeito dessa cultura ao mesmo tempo que integrado a ela, quer dizer, em um “semelhante.

3.3 O ensino de História e a História da África

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (1996) rege em seu § 4º, artigo 26 a seguinte proposição:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

[...]

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Como se percebe, mesmo anterior ao advento da Lei 11.645/08, o ordenamento legal da educação nacional já assinalava ao ensino de história a discussão sobre pluralidade cultural e étnica dos vários povos, dentre eles, os africanos. Acentuando a importância dessa discussão, seguiu a Lei 10.639/03, ampliando o art. 26 da LDB e, posteriormente a Lei 11.645/08 que modificou o disposto naquela lei e reformulou o disposto, incluindo a história dos indígenas. Além disso, no §1º, do art. 26-A, pontua-se que o estudo da história da África e dos africanos configura como um dos temas a serem ministrados no conteúdo programático de História.

Mesmo diante de todas as recomendações e disposições, os alunos do Ensino Básico ainda se defrontam com a invisibilidade da história dos africanos e indígenas. A história ensinada no Ensino Básico, mesmo com o advento da LDB e da Lei 11.645/08, ainda se mostra semelhante à história positivista e europeizada,

principalmente quando trata de discutir temas que tratam dos povos que contribuíram para a formação do povo brasileiro, em especial, do africano e do indígena. Nesse caso dos africanos mais que dos indígenas, os temas discutidos ainda reproduzem um ponto de vista parcial e alienante, reforçando as discriminações e o preconceito, tão contestados na sociedade atual.

A principal razão para o estudo da história Africana tradicional, defendida nesse tópico é que sem ela se torna impossível conhecer a História do Brasil de forma crítica e reflexiva. Sem esse estudo e pelo viés da ausência da informação de raiz de elementos da identidade africana, a compreensão da importância do africano em nossa história e, por conseguinte, em nossa formação como povo, se torna falha e reforça o preconceito e o estereótipo em relação ao negro e à própria África, sempre vinculando estes ao escravismo, enquanto ao índio se lhe confere a noção de primitivismo e selvageria.

Um dos exemplos de interpretação equivocada, muito comum na cultura escolar, é aquela dada à formação dos quilombos, que são vistos como uma alternativa de sociedade composta por “escravos fugidos” e rebeldes.

Essa é uma abordagem simples em relação às complexidades das sociedades Africanas em que tem sua identidade centrada, primeiramente, na família. De acordo com Serrano e Waldman (2007, p. 129), “a família constitui o cerne da vida social no continente, conotando-o com suas cores mais características”. É justamente a sua existência que permite compreender por que a África tem suportado séculos de agressões contínuas. Continua os autores, enfatizando que, “[...] na África, a família extensa é o verdadeiro centro de gravidade da vida social, base para a perpetuação das culturas e do continente como um todo”. Assim, é salutar que, ao discutir os quilombo em sala de aula, que o professor delineie um novo olhar à essa forma de resistência do africano ao que lhe era imposto, porém, não apenas isto: no quilombo se reproduz a cultura africana, seus ritos, sua estrutura e sua política, sendo necessário que estes temas estejam em pauta no currículo da escola.

Ao tratar das rotas comerciais, também se pode aí inserir a importância da África como importante pólo exportador do marfim, especiarias, substâncias aromáticas e tantos outros itens que, de acordo com Serrano e Waldman (2007, p. 133), fazia daquele continente um importante circuito comercial, inclusive, em relação ao ouro, “o continente foi, até a conquista da América, o principal fornecedor do mundo europeu”.

A *força vital* representa outro elemento essencial à cosmovisão africana. Não há como discutir história africana sem que se compreenda a noção de força vital. Serrano e Waldman (2007, p. 139) apresentam o seguinte conceito:

A força vital está presente em todos os seres existentes: homens (tanto os vivos quanto os antepassados), animais, vegetais, seres inanimados (minerais, objetos etc), e mesmo nas qualidades ou modalidades desses mesmos seres (entre os quais o belo, o feio, a verdade, a mentira etc).

Segundo essa visão tradicional africana, tudo o que existe no mundo e até no universo está interligado; o homem, nesse contexto, pertence ao sistema que também abrange os reinos animal, vegetal e mineral, ocupando o lugar central. Assim, qualquer desequilíbrio na ordem natural em que se encontram reflete no ser humano que, por esse motivo, procura manter em equilíbrio o espaço que habita.

Os autores também enfatizam que, embora a modernidade tenha dificuldade em respaldar ou assegurar as formas de religião ditas animistas, estas devem ser analisadas sem preconceito, pois suas noções religiosas, às quais chamam de “superstições”, guardam relação direta com fatos sociais e com o uso dos recursos naturais fundamentais para a manutenção do modo de vida tradicional; são elas que têm assegurado a continuidade da vida no continente. (SERRANO; WALDMAN, 2007).

Além disso, Serrano e Waldman (2007) pontuam que o distanciamento do homem africano contemporâneo das religiões tradicionais, explorando inadequadamente os recursos naturais e valorizando-os economicamente, é um dos fatores que permitem a degradação ambiental e perda da herança dos espíritos ancestrais.

A importância dessa ancestralidade, de acordo com Serrano e Waldman (2007), reside no fato dela ser o elo entre os homens e a força primordial ou o preexistente, que é o princípio que originou a criação do universo e sua expansão em diferentes formas de vida.

Muitos elementos são necessários para a compreensão do pensamento africano, dentre eles, a noção de oralidade. A oralidade é um aspecto central na transmissão de tradições, costumes, valores e saberes que compõem a história africana. De acordo com Serrano e Waldman (2007), os espaços como os da África Ocidental apresentam a figura dos *griots*. Estes são homens que narram contos,

histórias e provérbios, que reconstituem a história dos povos africanos. Além disso, é pertinente que um professor de história destaque em suas aulas que a figura dos *griots*, assim como, a tradição oral, não relevam as sociedades africanas à falsa ideia do analfabetismo de seus povos, mas sim, à sacralidade da palavra, elemento de grande importância para a cultura e religiosidade dos povos, até porque, o continente africano foi um dos berços da escrita, optando por não utilizá-la, uma vez que o termo “analfabetismo” não faz parte do léxico do continente.

Ainda sobre a contribuição da África na escrita, é importante, que em sala de aula o professor ao tecer considerações sobre o tema, esclareça aos alunos que sistemas de escrita como o *tifinagh*, o *ge’ez* são contribuições africanas. Serrano (2007, p. 145) lembra que apesar de a sociedade africana ser uma referência no que diz respeito à tradição oral, o continente africano foi um dos pioneiros no que se refere à escrita, uma vez que foi lá, que se desenvolveram, entre outros sistemas de escrita “os hieróglifos egípcios e os alfabetos meroíticos tifinagh e ge’ez”. Sendo assim, “o mito do ‘analfabetismo africano’ constitui mais uma das fábulas instrumentalizadas para emascular o continente em nível ideológico”.

Além dos elementos já mencionados, um último elemento se faz necessário apresentar: o poder tradicional, que, segundo Serrano (2007), apresenta uma série de particularidades. Um exemplo disso é o surgimento do Estado, ocorrido de maneira diferente dos impérios asiáticos ou pré-colombianos. Os estados pré-coloniais africanos apresentavam as seguintes peculiaridades: não intervinham na economia, não organizavam trabalhos públicos, não organizavam a população a partir da exploração de trabalho e não construíam obras hidráulicas ou agrícolas, assim como não as planejava. Na realidade, o surgimento de muitos reinos e impérios se deu por meio do controle do comércio intertribal ou inter-regional, de tráfico de bens de prestígio, tributados pelo representante do rei aos chefes das linhagens produtoras.

Os reinos e os grandes impérios da África Negra faziam parte do comércio internacional do Mediterrâneo. Gana já era um reino rico antes da chegada dos comerciantes do norte, era um império extraordinário, também chamado de Terra do Ouro. O ouro extraído do Reino de Mali sustentava grande parte do comércio no Mediterrâneo e o Império de Kanem comercializava marfim e noz-de-cola vindos do sul, trocando por cobre, cavalos, artigos de metal e sal provenientes do norte da África, da Europa e da Ásia, além disso, os soberanos de Kanem mantinham um

poderoso exército que policiava as rotas comerciais e recolhia um imposto dos negociantes (MACEDO, 2001).

Enfim, há de considerar que, ao discorrer sobre o ensino da história e cultura africana nas escolas de Ensino Básico, o professor deve, previamente estar preparado para adentrar em temas verdadeiramente importantes para a compreensão dos povos africanos.

Não se concebe, ainda, que se dê continuidade a uma imagem da África artificial e desprovida de significados para o aluno. Compreender a história africana é compreender a formação de sentidos de sua cosmologia que se difere da visão eurocêntrica e promove, de certa forma, a dificuldade de sua compreensão. Entretanto, esse não pode ser o argumento utilizado pelo professor de História em não buscar subsídios para suas aulas.

4 METODOLOGIA

4.1 Tipo de estudo

Esta pesquisa é do tipo exploratória descritiva, com abordagem qualitativa. A pesquisa exploratória é toda aquela que visa colocar o pesquisador de modo a familiarizar-se com determinado assunto, deixando-o a par de vários fatores que cercam o mesmo (MARCONI; LAKATOS, 2006). De acordo com Gil (2006) tal pesquisa é definida por buscar respostas para um determinado problema ou, ainda, explorar o cotidiano de uma determinada área diretamente no local em que esta se encontra.

Conforme Prestes (2003), a pesquisa de campo enriquece o estudo científico devido a seu método diretivo e facilitador na identificação ou resolução de problemas. Segundo Tobar e Yalour (2001) a pesquisa descritiva “é aquela em que se expõem características de determinada população ou determinado fenômeno [...] Não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve”.

Já a abordagem qualitativa definida por Minayo (2006) é que o método qualitativo é aquele que se aplica ao estudo da história, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões [...], ou seja, aquele que possui uma relação fidedigna com aquilo que será abordado no decorrer da pesquisa.

4.2 Amostra

Os sujeitos da pesquisa são professores de História que lecionam no Ensino Fundamental oferecido pela E.E.E.F.M. prof. José Soares de Carvalho, Guarabira – PB. Quanto à amostra foi constituída por 05 professores atuantes na unidade educacional selecionada, sendo dois professores do turno manhã, dois do turno tarde e um professor do turno noite.

4.3 Local do estudo

O estudo foi realizada na E.E.E.F.M. prof. José Soares de Carvalho, Guarabira – PB, dentre as escolas da rede estadual de ensino; a escola apresenta cerca de 2100 alunos e 63 professores. Dirigir o olhar para uma única escola pública

possibilitou dar um mergulho no cotidiano escolar e fazer relações com a questão racial, pois, a cultura de uma escola também é única. A escolha do universo restrito se justificou por esta necessidade e por seu caráter qualitativo.

A escola está localizada num espaço não muito atraente para os alunos, pois, fica na zona periférica da cidade, especificamente, na entrada da cidade, próxima ao terminal rodoviário e o ginásio poliesportivo denominado “Zenobão”, no bairro da Primavera.



Figura nº 01 – Frente da E.E.E.F.M. Profº José Soares de Carvalho

A escola funciona nos três turnos, atendendo a população pobre da cidade. Seus alunos podem ser classificados da seguinte forma: no turno matutino a escola atende crianças que moram em bairros marginalizados e favelas como Santa Terezinha, Cordeiro, Esplanada, Rosário e Mutirão. No turno vespertino, a clientela são os alunos provenientes da zona rural, em sua maioria; esses alunos são filhos de agricultores que moram nos sítios pertencentes ao município. À noite, a uma incidência maior de jovens trabalhadores do comércio da região. São rapazes e moças, na maior parte, que passam todo o dia a trabalhar nas lojas comerciais guarabirenses e que muitas vezes nem vão as suas casas, dirigindo-se diretamente à escola para estudar, outros estão desempregados, e tem idade acima da série que estuda.

A escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Prof. José Soares de Carvalho” funciona com 20 salas de aulas, as quais possuem as seguintes características físicas: as janelas que demonstram propiciar boa ventilação, estantes de alvenaria, lousa apropriada para o uso de giz, boa iluminação, pintura em bom estado de conservação. Constatamos ainda, a existência de uma média de 40 carteiras, tipas universitárias, para os alunos e um pequeno bureau. Numa análise superficial, as salas de aulas estão em condições de receber os alunos, não fugindo muito do que é encontrado nas escolas públicas do nosso estado. Cada sala de aula possui, em média, 50 alunos matriculados.

Dentre outras áreas verificadas na escola, como cantina, sala de professores, diretoria, secretaria e outras, chamou-nos a atenção a biblioteca escolar que funciona durante os três turnos. Embora ainda encontre-se no momento com escassez de livros e revistas na área de História, a biblioteca oferece, no geral, a possibilidade de pesquisa para seu alunado. Observamos que existe uma estante totalmente dedicada ao professor com livros atualizados e voltados à prática do docente e seu aprimoramento. Entre os autores que lá se encontram, podemos citar obras de Perrenoud, Pedro Demo, Bakhtin, Fernández e Hoffmann.

Outra área física, que a nosso ver, é importante destacar neste estudo é a sala de estudos, planejamento e acompanhamento. Nesta sala os professores se reúnem para o planejamento pedagógico. A sala apresenta várias mesas de plástico, diversas cadeiras, 02 armários fechados um grande quadro de avisos, televisão, aparelho de DVD e poltronas.

O colégio, nos turnos da manhã e tarde, funciona com 20 turmas, sendo 08 do ensino médio e 12 do ensino fundamental, tendo em média 40 alunos por turma. No turno noite, funcionam 12 turmas, disposta 04 para o ensino fundamental e 08 para o ensino médio, tendo em média, por turma, de 30 a 40 alunos.

Quanto à direção do estabelecimento, esta se encontrava disposta na época da pesquisa da seguinte maneira: 01 gestor, Raimundo Alves de Macedo. No turno matutino, o gestor adjunto, Milton de Moura Resende; no vespertino, a gestora adjunta, Ana Cláudia Felipe Cardoso, e, no noturno, o senhor José Ronaldo da Silva. Estes professores, atualmente não exercem mais essa função, uma vez que chegou ao término o mandato dos mesmos, sendo substituídos pelas professoras Alcineide Macedo (gestora), Isineide Lira e Josefa Paulo da Silva, ambas gestoras adjuntas. A

escola possui, em média, 19 professores por turno, sendo o controle do corpo docente efetuado pela secretaria da escola e pelas inspetoras.

A escola possui, ainda, um laboratório de informática com 10 computadores ligados à internet, um aparelho de datashow e sala de vídeo equipada com cadeiras, vídeo, televisão de 39 e tela para apresentação de slides, oferecendo, assim, um aparato de recursos tecnológicos que podem beneficiar os professores na prática pedagógica.

4.4 Coleta de dados

Levando em consideração à temática e objetivo propostos pela pesquisa, optou-se como instrumento de coleta de dados o questionário. De acordo com Vergara (2005) o questionário é caracterizado por uma série de questões apresentadas ao respondente, por escrito, as quais podem ser abertas, onde as respostas livres são colocadas pelo respondente e/ou fechadas, onde o respondente escolhe entre as alternativas que lhes são propostas.

O instrumento da pesquisa contém dados pertinentes a caracterização pessoal e profissional dos participantes e dados relativos aos objetivos de estudo.

A coleta de dados foi realizada durante o mês de janeiro e fevereiro de 2011, nas residências dos professores e na própria escola, em horários agendados e de conveniência para os participantes, sem prejuízo para o bom andamento das atividades por eles executadas. Os profissionais participantes ao receberem o questionário, foram previamente orientados quanto ao objetivo e procedimentos da pesquisa e após o esclarecimento de possíveis dúvidas ficaram livres para responderem aos questionamentos.

Após a coleta dos dados o pesquisador agradeceu aos participantes e colocou-se a disposição para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos posteriores.

4.5 Tratamento dos dados

Os dados sócio-demográficos foram analisados conforme a abordagem quantitativa, a partir da frequência absoluta e percentual, sendo apresentados em tabelas. Para a análise dos dados qualitativos, as respostas dos professores foram

dispostas em quadros, buscando perceber a visão dos docentes sobre as informações a respeito dos povos indígenas e africanos; elementos informativos diversificado sobre o tema; atividades práticas, fundamentais no desenvolvimento da cidadania sobre os povos indígenas e africanos.

5 ENSINO DE HISTORIA E RACISMO NO DISCURSO DOS DOCENTES

Sobre o perfil dos informantes, os dados revelam que a maioria dos profissionais pesquisados foi do gênero feminino, quatro mulheres e um homem. Os dados confirmam o reconhecimento do magistério, desde seus primórdios, como uma profissão ontologicamente feminina. O gênero em si, não interfere na qualidade do ensino ministrado, mas há dificuldade em conciliar seus papéis profissionais e domésticos, pois além de horários de trabalho, as professoras ainda cumprem o papel de mãe e esposa, o que diminui o tempo disponível para estudos e cursos. Isto quer dizer que o fato que interfere neste caso é a condição sócio econômica em que a mulher está inserida. Os dados ainda revelam que no universo de cinco entrevistados, três professoras se encontram na faixa etária até 52 anos um professor na faixa entre 53 a 58 anos e um profissional entre 41 a 46 anos, conforme tabela 01:

Tabela 1. Demonstrativo do número de profissionais por idade e sexo.

Idade \ Sexo	De 41 a 46 anos	De 47 a 52 anos	De 53 a 58 anos
Masculino	-	01	-
Feminino	01	02	01
TOTAL	01	03	01

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

É importante enfatizar que esses professores têm sua formação inicial concluída a mais de dez anos, em média, o que pode explicar, de certa forma, uma reflexão ainda vinculada ao currículo característico do ensino tradicional de História.

A escolarização e o tempo de formação profissional podem apresentar-se como indicativos das competências, habilidades e experiência do profissional no mercado de trabalho e de relativa maturidade na profissão. É consenso que a formação profissional afeta profundamente a qualidade dos serviços prestados, nessa perspectiva, uma formação de qualidade tende a resultar em um trabalho com base em conhecimentos, habilidades e competências necessárias para atuar na escola de forma reflexiva e crítica. Com base nisso, os dados revelaram que quatro dos professores aparecem com pós-graduação e apenas um afirmou ter apenas o curso acadêmico inicial, sendo que três deles concluíram o curso entre 1991 e 1993;

um não soube afirmar a data que trata do tempo de formação profissional e outro concluiu a pós-graduação em 2001.

Percebe-se, portanto, que os professores entrevistados apresentam um forte distanciamento da Universidade uma vez que o tempo da formação inicial e formação continuada encontra-se em uma média de 10 anos. Além disso, apenas um entrevistado afirmou estar freqüentando um curso de formação acadêmica na atualidade, porém, este curso trata de uma outra graduação na área de educação.

Nesse sentido, Garrido (2000, p.5) afirma que, a educação continuada, sob o aspecto amplo do termo, traduz-se por práticas “de formação fortemente escolarizadas, segundo um processo cumulativo de saberes e uma lógica de adaptação à mudança”, baseada no saber antes do fazer, orientada pela racionalidade técnica, em que ocorre como preocupação inicial a aquisição de competências escolares que possam habilitar os professores ao exercício do magistério e conseqüentemente trabalho pedagógico.

Rosemberg (2000, p. 23) também discute a importância da formação continuada para o docente. Para o autor, a formação continuada deve ser vista como “uma atividade vital e social, que como processo educativo pode assegurar ao professor a apropriação de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura humana”, de modo que os conhecimentos, habilidades e valores “possam criar possibilidades de crescimento individual e coletivo do próprio professor e de seus alunos” em situações que possam ir além das atividades em si.

Fusari (1992), por sua vez, afirma que é necessário a educação continuada representa uma forma de aperfeiçoamento do professora tanto em relação ao seu desenvolvimento pessoal quanto profissional, ressaltando, assim a necessidade de se promover atividades de formação continuada que atendam inicialmente às demandas e anseios individuais dos professores e depois o compartilhamento desses conhecimentos com os demais docentes.

O questionário também buscou saber a origem étnico-racial dos professores entrevistados. Os dados revelam que apenas uma professora identificou-se como negra, nenhum entrevistado apresentou origem branca e a maioria, quatro entrevistados se posicionam como pardos, conforme tabela 02. A análise desses dados nos levar a concluir que a maioria dos professores de história entrevistados utilizou uma resposta “politicamente correta” ao se auto-identificar como parda, fora,

portanto, do paradigma negro-branco, o que faz com que esse paradigma perca sua força política para a mobilização em torno do combate ao racismo na escola.

Tabela 2 – Origem étnico-racial.

Idade \ Sexo	Branca	Negra	Parda
Masculino	-	-	01
Feminino	-	01	03
TOTAL	-	01	04

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

5.1 Percepção dos professores sobre os povos negros e indígenas

Os dados aqui analisados referem-se à percepção dos professores sobre os povos negros e indígenas. A análise das respostas busca perceber as informações que os docentes têm sobre os elementos históricos a respeito dos povos indígenas e se em seus discursos existem marcas de desconstrução sobre esses povos ou se estes repetem antigos discursos, uma vez que as idéias preconceituosas e o racismo, para serem desconstruídos, necessitam antes de tudo serem trabalhadas na escola, ambiente de fundamental importância para construção da cidadania, sendo o discurso do professor, elemento importante nesse contexto.

Quadro 01 – Qual o seu grau de conhecimento que sobre a Lei 11.645/2008?

PROFESSOR(A)	RESPOSTA DO(A) PROFESSOR(A)
PI	A lei define as cotas para eles.
PII	É a lei que define as cotas para os afro-descendentes para as universidades.
PIII	É a lei que define a cota para os afro-descendentes para as Universidades
PIV	Não.
PV	Não conheço.

É possível vislumbrar que, os professores de história não têm conhecimento da Lei 11.645/2008, que trata da história e da cultura afro-brasileira e indígena em

sala de aula, alterando a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e o artigo 26-A da Lei no 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional – LDBEN. Assim, mesmo depois de dois anos de homologação da Lei 11.645/08 e oito anos da Lei 10.639/03, esses professores desconhecem seu texto, o que nos leva a crer que também não põem em prática a letra do art. 26-A da LDBEN¹.

Ora, sabendo que ensinar exige do professor uma compreensão de que sua prática educativa é uma forma de intervir no mundo e que esta intervenção se dá, como reprodutora da ideologia dominante, ou como o revelação, crítica ou reflexão desta ideologia (FREIRE, 1997), é, no mínimo preocupante que o professor de História desconheça a legislação pertinente história e à cultura afro-brasileira e indígena, conforme exposto em seu discurso.

As mensagens ideológicas por ele transmitidas tomam dimensão agravante ao pensarmos no discurso que está sendo construído, transmitido e quem são seus receptores. São crianças e jovens em processo de desenvolvimento emocional, cognitivo e social, que podem incorporar mais facilmente mensagens com conteúdos discriminatórios que permeiam as relações sociais, aos quais passam a atender aos interesses da ideologia dominante que objetiva consolidar a suposta inferioridade de determinados grupos. Dessa forma entendemos, que a escola tanto quanto outras instituições de vida em sociedade pode ser um espaço de disseminação quanto um meio eficaz e prevenção e combate do preconceito.

A proposta de uma educação voltada para a diversidade, coloca a todos nós, educadores, o grande desafio de estar atentos às diferenças econômicas, sociais e raciais e de buscar o domínio de um saber crítico que permita interpretá-las. Nessa proposta educacional será preciso rever o saber escolar e também investir na formação do educador, possibilitando-lhe uma formação teórica diferenciada da eurocêntrica.

Quadro 02 – Você considera que exista racismo na escola em que você trabalha?

PROFESSOR(A)	RESPOSTA DO(A) PROFESSOR(A)
PI	Não.
PII	Não.

¹ Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

PIII	Não.
PIV	Acredito que sim.
PV	Sim.

Quando questionados se existia racismo na escola, a maioria dos professores respondeu que não, enquanto dois entrevistados afirmaram que sim. Dessa forma, é possível perceber que o professor de história apresenta uma certa hesitação quanto à sua observação sobre a presença do racismo no ambiente escolar. Essa hesitação pode ser explicada pelo desconhecimento ou inexperiência destes em relação ao tema em estudo. O contexto social em que se encontram, o longo tempo sem frequentar algum curso de formação, somados à naturalização do racismo no Brasil, país conhecido pela democracia racial, são elementos que pertencem à identidade do professor. Dessa forma, é improvável que estes formulem um posicionamento crítico em relação ao tema indagado. Talvez isso explique a ausência de argumentos nos discursos apresentados, fato esse que só reforça a necessidade de um maior investimento na qualificação dos professores no trato com a problemática.

A função da escola vai mais além do que somente um instrumento formal de saber. Ela também é um instrumento de veiculação de valores, reproduzindo no campo das relações interétnicas a discriminação e o racismo presentes na sociedade. Não é, pois, um campo isolado, mas sim, uma instituição que interage com interesses políticos e ideológicos, reproduzindo-os de variadas formas, portanto, o professor, e em especial aquele que ministra aulas de História, desempenha um importante papel, seja na manutenção dos interesses dominantes, seja no descortinamento desses. Dessa forma, a ausência de reflexão, o desconhecimento ou omissão do docente na busca de uma compreensão sobre as manifestações de racismo no âmbito escolar influencia no processo identitário dos alunos e alunas negros(as), afro-descendentes e índios(as).

Quadro 03 – Como é estudada a trajetória histórica do negro e do índio nas suas aulas?

PROFESSOR(A)	RESPOSTA DO(A) PROFESSOR(A)
PI	Com grande qualidade na prática de ensino histórico que

	vem através deles na nossa história brasileira.
PII	Enfatizando a importância de cada um para a formação social, econômica, cultural e religiosa da história brasileira.
PIII	Mostrando a importância de cada um para a formação social, econômica, cultural e religiosa.
PIV	De acordo com o momento e circunstância falar e mostrar a necessidade de mudanças, repensando conceitos e leis.
PV	Intermediando o conceito histórico e a realidade no sentido de promover mudanças nas opiniões sobre o negro e o índio.

Percebe-se nos discursos que há uma intenção do professor de história em mostrar o negro e o índio como sujeitos históricos importantes para a formação da história do Brasil em todas as esferas de formação, entretanto, não houve um aprofundamento de como esses povos são discutidos em sala de aula, deixando transparecer uma certa abstração ou generalidade no discurso apresentado.

Nesse sentido, é preciso que o professor tenha uma visão de prática docente que vá além dos muros escolares, não se prendendo tão somente à contribuição histórica de negros e índios, mas sim, focando a dignidade humana e a justiça social, contribuindo para o posicionamento crítico de alunos e alunas. Nesse contexto, os docentes devem estimular seus alunos a compreender que os documentos utilizados em sala de aula são construções que trazem visões historicamente situadas, dando espaço ao diálogo sobre essas construções para que os discentes percebam por si próprios que são sujeitos históricos capazes de tomar posição e de questionar as verdades pré-estabelecidas.

Com base nessa afirmação, não basta apenas mostrar a importância econômica, social, religiosa e cultural dos negros no Brasil Colônia. É importante abrir um espaço a outras perspectivas, como a exemplo da quantidade de ofícios exercidos pelos escravos, alguns deles só possíveis de serem praticados por pessoas que tinham conhecimento especializado como os ofícios de sangrador e de dentista. Ou, por que não, discutir as formas de resistência, a organização política dos quilombos, o relacionamento destes com o seu mundo, não só como seres oprimidos, mas como pessoas que também se divertiam, que trabalhavam, negociavam.

Ao trabalhar com essa mudança de perspectiva, o professor está dando oportunidade para o aluno reconhecer esses sujeitos como pessoas que vivem, casam, sofrem, raciocinam, lutam, trabalham, como qualquer ser humano, combatendo assim o olhar preconceituoso e dando oportunidade para a promoção das “mudanças nas opiniões sobre o negro e o índio”, relatada na resposta do professor V.

Quadro 04 – Como deve ser tratado o racismo na escola?

PROFESSOR(A)	RESPOSTA DO(A) PROFESSOR(A)
PI	Natural – sem discriminação.
PII	Com respeito e naturalidade.
PIII	Com naturalidade e respeito.
PIV	De forma natural.
PV	Sempre que seja oportuno, fazer parte esclarecendo sobre a ignorância do assunto e do devido respeito às leis atuais.

Nos dados apresentados é possível perceber claramente o desconhecimento do professor de história sobre a questão do racismo, pois, fica subtendido pelo discurso que racismo seria, dentro de uma possível interpretação, a pessoa de “raça”² diferente. Na visão apresentada o racismo confunde-se com diferença, promovendo uma compreensão, de certa forma absurda: “tratar o racismo com naturalidade” (respostas de quatro professores). Preocupa, mais uma vez, o discurso apresentado pelo docente em sua aula, vez que sua concepção de racismo é deformada ou distorcida.

Segundo Borges Pereira (1987), os professores, através de suas falas, divulgam toda a estereotipia sobre o negro existente na sociedade. Estendemos esta afirmação para também com os índios e mais além, para as questões pertinentes ao preconceito, discriminação e racismo, pois, sem uma formação adequada, sem pesquisas e sensibilização não teremos um professorado socialmente responsável, e mais, veremos cristalizar-se um discurso vazio em sala de aula. Isso porque não há como “esclarecer sobre a ignorância do assunto” (Professor V) se nem mesmo o docente está apto ou devidamente esclarecido sobre o tema.

² Utilizamos o termo raça neste comentário para mostrar o vínculo estabelecido pelo sujeito ao confundir o racismo (radical = raça) com pessoas de etnias diferentes.

Quadro 05 – Qual sua opinião sobre o currículo para o ensino de História

PROFESSOR(A)	RESPOSTA DO(A) PROFESSOR(A)
PI	Que tenha o curso e saiba ser criativa na sua sala.
PII	É de grande importância porque procura despertar no aluno uma visão crítica e reflexiva.
PIII	Atrasado pela questão dos dias atuais.
PIV	Deveria ter maior coordenação para sugestões, acompanhamento e coesão para melhor rendimento da aprendizagem.
PV	Bom, mas precisa ser repensado.

Os dados revelam que os professores, embora já com muitos anos de experiência em sala de aula, sentem necessidade de um currículo mais próximo de suas realidades. A resposta do professor I demonstra, entretanto, que o mesmo confundiu o termo currículo, projeto ou plano de ação que determina os objetivos e conteúdos da área de ensino em particular, tratando especificamente do currículo vitae.

Mediante a questão apresentada pelo professor PII, devemos pensar um ensino que efetive a reflexão histórica. O registro do fato não é o bastante e sim a reflexão que busque compreender esses fatos enquanto construídos como expressão das lutas e da consciência histórica dos negros e índios que vivem a partir de relações conflituosas em função das necessidades que constroem.

Em relação a resposta do professor IV, é necessário que os historiadores se preocupem, na escola, com a formação de uma consciência social e política dos educandos, fornecendo elementos para que pensem historicamente. Isso significa pensar a nação como um espaço social de inclusão de todas as camadas sociais e não olhar apenas o rendimento da aprendizagem.

Quanto às respostas dos professores PIII e PV, estes afirmam que o currículo encontra-se atrasado em relação às mudanças atuais e que precisa ser repensado, respectivamente. Ao discutir, a história dos povos negros e indígenas, a Lei 11.645/2008 oportuniza o desenvolvimento de uma nova atitude diante do mundo, desta forma as crianças poderão vivenciar a escola como um lugar para dialogar e pensar com outras pessoas, sobre o que acontece no mundo, sobre si mesmas.

Para o professor é uma tarefa que implica em mudanças no seu comportamento pedagógico, já que ele terá que se atualizar, adotando uma visão crítica, sem medo de se expor e de errar, e acreditar que o conhecimento não é algo que se fornece para os alunos, mas que deve ser construído em conjunto.

Quadro 06 – Na sua opinião qual o papel do professor no trato das questões raciais na escola?

PROFESSOR(A)	RESPOSTA DO(A) PROFESSOR(A)
PI	De grande importância, por que ele deve mostrar que somos iguais perante Deus.
PII	Deve ser imparcial porque todos são iguais perante Deus.
PIII	Tratando todos de forma igual segundo os mandamentos de Deus.
PIV	Primeiro ponto rever seus próprios conceitos e valores sobre o assunto para poder mudar sua atuação relativa ao tema na prática.
PV	Levar o aluno a valorizar o ser humano sem distinção de raça e cor.

Mesmo usando o argumento religioso cristão para fundamentar seu papel no trato das questões raciais na escola, o professor de história deixa entrever em seu discurso a necessidade de rever seus próprios conceitos e valores no sentido de também modificar sua prática docente na busca de uma sociedade mais igualitária e de valorização do ser humano.

Nessas respostas percebe-se, por outro lado, que a diversidade étnica não é tratada concretamente pelos professores que buscam na argumentação que todos somos iguais perante Deus a justificativa no trato das questões raciais. Deve-se, no ponto de vista desse estudo, analisar o conceito de branco da mesma forma como são construídos os conceitos de raça, gênero, etnia, entre outros, procurando compreender que as práticas culturais de brancos, negros e índios são produzidas historicamente e por isso podem ser transformadas. Daí ser relevante um trabalho que se realize com reflexão em conjunto com os alunos e que proporcione um olhar mais amplo e mais crítico da realidade.

Quadro 06 – Quanto à abordagem sobre populações indígenas e negras, como isso é feito em suas aulas?

PROFESSOR(A)	RESPOSTA DO(A) PROFESSOR(A)
PI	Mostrando a importância deles para nossa história
PII	Mostrando a importância desses povos para nossa história.
PIII	Discutindo os desafios pelos quais passaram e passam no percurso histórico do povo brasileiro.
PIV	Apresenta-os como grupos que precisam enfrentar muitos desafios e buscar se impor aos seus direitos como cidadãos brasileiros e humanos cabendo a todos na parcela de contribuição para uma sociedade mais justa.
PV	Nas minhas aulas não há preconceito.

Nestes dados é novamente enfatizado a ausência de preconceito na escola e, por consequência, do racismo. Porém, o discurso do professor retoma a importância dos povos negro e indígena para a história nacional, outro argumento reiterado na discussão em sala de aula. Chama-nos a atenção a expressões-chave “desafios” sofridos por estas populações em suas trajetórias passadas e presentes, levando-nos a inferir que o professor de história conhece a problemática, embora não saiba ou não tenha subsídios para tematizá-la em sala de aula.

Em vista do exposto, podemos afirmar que entre os professores entrevistados prevalecem docentes do gênero feminino, pardas, com média etária compreendida entre 40 e 50 anos e com formação inicial em torno de 10 anos de conclusão. Esses docentes não têm conhecimento da Lei 11.645/2008, embora já lecionem a disciplina de História há vários anos. No tocante às questões históricas sobre os povos indígena e africano não formularam representações significativas, o mesmo ocorrendo em relação à compreensão sobre preconceito e currículo, formulando seus posicionamentos críticos a partir de concepções de cunho religioso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como propósito discutir, através da análise textual de entrevistas com professores de História do Ensino Fundamental, como os docentes da área ressignificam os elementos históricos sobre os povos indígena e africano. A discussão teórica nos permite perceber a importância do currículo na construção da identidade cultural do homem, do cidadão, uma vez que é na escola que ocorre a aquisição do conhecimento, do saber acumulado por uma determinada cultura a qual o aluno pertence e que reproduzirá enquanto sujeito histórico. A partir desse entendimento, discutiu-se, também pelo viés teórico, o ensino de História e a complexidade das relações étnicas no cotidiano escolar, o que nos permitiu adentrar no ambiente escolar, onde a realidade é reestruturada pelos professores, sujeitos dessa pesquisa. Nesse contexto, discutimos a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional e a Lei 11.645/08 até adentrarmos a discussão sobre a História da África no cenário do ensino de História.

A importância de todas essas discussões nos interessou no sentido de buscarmos os argumentos necessários para comprovarmos, ou não, a hipótese desse estudo que foi saber se com a promulgação da Lei 11.645/2008, o ensino de História poderia configurar-se como um instrumento no combate ao racismo na escola desconstruindo antigos discursos sobre os povos indígenas e africanos.

Para tanto, buscamos nas respostas dos professores entrevistados quais os significados que emprestam aos povos indígenas e africanos em suas práticas cotidianas, no sentido de percebermos suas representações acerca das relações raciais na escola.

Por meio da coleta e análise dos dados, foi possível inferir que há uma forte tendência para a permanência da ideologia relativa à chamada “democracia racial”, uma vez que todos os professores entrevistados sequer conhecem o teor da Lei 11.645/2008. Ora, a nosso ver, o desconhecimento da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena na escola nos leva a crer que esses docentes não oportunizam momentos de discussão e reflexão sobre esses povos, contribuindo para a permanência de um ensino tradicional das relações hierarquizadas entre os vários povos.

Essa constatação é preocupante, no contexto dessa pesquisa e da sociedade como um todo, uma vez que, estando ainda presente na prática pedagógica, os discursos dos professores de História, mesmo que inconsciente, pode levar ao exercício da discriminação e, por conseguinte, da exclusão dos sujeitos de origem negra ou indígena.

Não queremos aqui apontar falhas ou tecer críticas ao trabalho exercido em sala de aula pelo docente da cadeira de História, porém, não temos como deduzir o contrário da afirmação anterior quando, analisados os dados, percebemos que a maioria dos entrevistados afirmou que o racismo deve ser tratado de maneira natural. Entendemos que essa afirmação não se trata de um exercício objetivo de discriminação, mas sim, um posicionamento equivocado do significado do termo racismo. Mas, faz parte do entendimento do docente, é assim que ele percebe o racismo, por consequência, há a possibilidade de assim o fazer nas discussões em sala de aula, afirmando para seus alunos que o racismo é natural, mesmo que não seja essa a sua intenção.

Salientamos que os professores entrevistados deixaram entrever que existe um compromisso de cada um com seu fazer pedagógico, entretanto, embora tenham afirmado ser importante a abordagem sobre populações indígenas e negras, apresentaram como argumento apenas o sentido religioso para a questão, argumentos insuficientes para o enfrentamento do racismo.

Assim, podemos deduzir que o problema insere-se na sua formação, na sua preparação teórica para tratar da história de negros e índios em suas aulas, uma vez que pode ocorrer uma falácia ou incoerência entre seu discurso e sua opinião ou reflexão. Isto é, ao mesmo tempo que busca mostrar a importância desses povos para a história brasileira, deixa entendido que o racismo deve ser tratado com naturalidade, instalando uma significação social negativa em relação aos negros e índios e ratificando o racismo, a discriminação e o preconceito na escola, e por extensão na sociedade.

Consideramos que há necessidade de se refletir sobre a práxis dos professores de história com relação aos conteúdos a serem ministrados, em especial, àqueles que tratam de povos negros e indígenas; consideramos, também, a urgente formação continuada do professor, preparando-o para a discussão de um ensino de história crítico e comprometido com a formação social e identitária dos alunos sob a perspectiva da diversidade cultural existente na sociedade brasileira,

de forma que este possa subverter as estereotípias cristalizadas quanto aos povos em estudo. Nesse sentido, é importante a reformulação do currículo com vistas a atender a diversidade cultural no âmbito da escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Espaço e tempo de ensinar e aprender**. In.: CANDAU, Vera M. (org). Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

ARAÚJO, Monica Martins Trovo de Araujo. **Quando “uma palavra de carinho conforta mais que um medicamento**. São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7139/tde-02102006-144115/publico/Monica_Trovo.pdf>. Acesso em: 05 out. 2010.

BLOCH, Marc. **Introdução à história**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1999.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

CANDAU, Vera Maria F. **Pluralismo Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores**. In: VIII Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil. Anais. Florianópolis: UDESC, 1995.

CRUZ NETO, Otávio. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

DEMO, Pedro. **Cidadania Pequena: Fragilidades e Desafios do Associativismo no Brasil**. Coleção: Polêmicas do nosso tempo. Campinas – SP. Autores Associados, 2001.

FELGUEIRAS, Maria Louro. **Pensar a História, repensar o seu ensino**. Porto: Porto Editora, 1994.

GIROUX, Henry. A. **Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação**: in: SILVA, Tomás Tadeu (org) Alienígenas na sala de aula. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo: Ed. Unicamp, 1999.

MACEDO, José Rivair. Os herdeiros de Cam: representações da África e dos africanos no ocidente medieval. **Signum**: Revista da Associação Brasileira de Estudos Medievais, volume 3, 2001.

MACHADO, Nilson José. **Educação: Projetos e Valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. SILVA, Tomás Tadeu. (orgs.). **Currículo, cultura e Sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Educação anti-racista : compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**. Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

PALACIN, Luís. **O século do ouro em Goiás**. Goiânia: UCG, 1994.

PINTO, Maria Helena. **O significado do sofrimento: narrativas dos profissionais de saúde**. Ribeirão Preto, 2003. Tese (Doutorado) Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22132/tde-26112006-153256/>> Acessado em: 14 fev. 2010.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **Mneme – Revista de Humanidades**. V. 05. N. 10, abr./jun. de 2004.

ROCHA, Ubiratan. **Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno**. In NIKITIUK, S. L. (org.). Repensando o Ensino de História. São Paulo, Cortez, 1996.

SERRANO, Carlos; Waldman, Maurício. **Memória d'África**. A temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**. Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Professor de 1º Grau: identidade em jogo**. Campinas: Papirus, 1995.

ANEXOS

ANEXO I – MODELO DO QUESTIONÁRIO

1. Idade:

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 18 a 22 anos | <input type="checkbox"/> 47 a 52 anos |
| <input type="checkbox"/> 23 a 28 anos | <input type="checkbox"/> 53 a 58 anos |
| <input type="checkbox"/> 29 a 35 anos | <input type="checkbox"/> 59 a 65 anos |
| <input type="checkbox"/> 36 a 40 anos | <input type="checkbox"/> 66 a 70 anos |
| <input type="checkbox"/> 41 a 46 anos | |

3. Qual a sua origem Étnico-Racial?

Dados profissionais e perfil pedagógico e cultural:

4. Nível:

- Fundamental Médio

5. Há quanto tempo você trabalha como Professor/a:

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 0 a 5 anos | <input type="checkbox"/> 26 a 30 anos |
| <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos | <input type="checkbox"/> 31 a 35 anos |
| <input type="checkbox"/> 11 a 15 anos | <input type="checkbox"/> 36 a 40 anos |
| <input type="checkbox"/> 16 a 20 anos | <input type="checkbox"/> mais de 40 anos |
| <input type="checkbox"/> 21 a 25 anos | |

6. Qual é o nível de sua formação acadêmica (concluída)

- Graduação
 Pós-Graduação - Especialização
 Pós-Graduação - Mestrado
 Pós-Graduação - Doutorado
 Outro

7. Em que ano você concluiu o curso especificado acima (4 Dígitos)?

8. Você frequenta algum curso de formação acadêmica?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Graduação - Bacharelado | <input type="checkbox"/> Pós-Graduação - Mestrado |
| <input type="checkbox"/> Graduação - Licenciatura | <input type="checkbox"/> Pós-Graduação - Doutorado |
| <input type="checkbox"/> Graduação - Bacharelado e Licenciatura | <input type="checkbox"/> Outro |
| <input type="checkbox"/> Pós-Graduação - Especialização | <input type="checkbox"/> Não frequento nenhum curso |

Realidade do seu ambiente escolar

9. Qual o seu grau de conhecimento que sobre a Lei 11.645/2008?

10. Você considera que exista racismo na escola em que você trabalha?

11. Como é estudada a trajetória histórica do negro e do índio nas suas aulas?

12. Como deve ser tratado o racismo na escola?

13. Qual sua opinião sobre o currículo para o ensino de História

14. Na sua opinião qual o papel do professor no trato das questões raciais na escola?

15. Quanto à abordagem sobre populações indígenas e negras, como isso é feito em suas aulas?
