

volume

25/1

Dezembro/2019

ISSN 2596-2876

ICH - UFPel



História em revista

revista do núcleo de documentação histórica



dossiê: **História Oral**

Hist. Rev. Pelotas Número 25/1 p.1 - 132 dez. 2019





**Obra publicada pela
Universidade Federal de
Pelotas**

Reitor

Pedro Rodrigues Curi Hallal

Vice-Reitor

Luis Isaías Centeno do Amaral

Direção de Gabinetes da Reitoria

Taís Ullrich Fonseca

Pró-Reitora de Ensino

Maria de Fátima Cóssio

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação e
Inovação*

Flávio Fernando Demarco

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Francisca Ferreira Michelin

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

Mário Renato de Azevedo Jr.

Pró-Reitor Administrativo

Ricardo Hartlebem Peter

*Pró-Reitor de Gestão da Informação e
Comunicação*

Julio Carlos Balzano de Mattos

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento

Otávio Martins Peres

Pró-Reitor de Gestão de Pessoas

Sérgio Batista Christino

*Editora e Gráfica Universitária - Conselho
Editorial*

Pres. do Conselho Editorial: João Luis Pereira

Ourique

*Repr. das Engenharias e Computação: Darci
Alberto Gatto*

*Repr. das Ciências Biológicas: Flávio Roberto
Mello Garcia e Marines Garcia (suplente)*

*Repr. das Ciências da Saúde: Francisco
Augusto Burkert Del Pino e Claiton
Leoneti Lencina (suplente)*

*Repr. das Ciências Agrônômicas: Cesar Valmor
Rombaldi, Guilherme Albuquerque de
Oliveira Cavalcanti (suplente) e Fabrício de
Vargas Arigony Braga (suplente)*

*Repr. das Ciências Humanas: Márcia Alves da
Silva e Cláudio Baptista Carle (suplente)*

*Repr. das Ciências Sociais Aplicadas: Carla
Rodrigues Gastaud*

*Repr. das Linguagens e Artes: Josias Pereira da
Silva e Eleonora Campos da Motta Santos
(suplente)*

Instituto de Ciências Humanas

Diretor: Prof. Dr. Sebastião Peres

*Vice-Diretora: Profa. Dra. Andréa Lacerda
Bachettini*

*Núcleo de Documentação História da UFPel –
Profa. Beatriz Ana Loner*

Coordenadora:

Profª Dra. Lorena Almeida Gill

Membros do NDH:

Profª Dra. Lorena Almeida Gill

Prof. Dr. Aristeu Elisandro Machado
Lopes

Técnico Administrativo:

Paulo Luiz Crizel Koschier

História em Revista – Publicação do Núcleo de Documentação Histórica

Comissão Editorial:

Prof. Dr. Aristeu Elisandro Machado Lopes
Prof^a Dra. Lorena Almeida Gill

Conselho Editorial:

Prof^a Dra. Helga I. Landgraf Piccolo (UFRGS)
Prof. Dr. René Gertz (UFRGS) (PUCRS)
Prof. Dr. Temístocles A. C. Cezar (UFRGS)
Prof^a Dra. Beatriz Teixeira Weber (UFSM)
Prof^a Dra. Maria Cecília V. e Cruz (UFBA)
Prof. Dr. Marcelo Badaró Mattos (UFF)
Prof^a Dra. Joan Bak (Univ. Richmond – USA)
Prof. PhD Pablo Alejandro Pozzi (Universidad de Buenos Aires).
Prof. Tommaso Detti (Università Degli Studi di Siena)

Editores: Lorena Almeida Gill | Pablo Alejandro Pozzi | Robson Laverdi

Edição e Capa: Paulo Luiz Crizel Koschier

Pareceristas ad hoc: Ana Sosa Gonzalez (UFPel) | Geni Rosa Duarte (Unioeste) | Ilton Cesar Martins (UNESPAR) | Losandro Antonio Tedeschi (UFGD) | Luís Fernando Cerri (UEPG) | Maralice Maschio (FAMA) | Méri Frotscher Kramer (Unioeste) | Rosângela Zulian (UEPG) | Eudes Fernando Leite (UFGD)

Editora e Gráfica Universitária

R Lobo da Costa, 447 – Pelotas, RS – CEP 96010-150 | Fone/fax: (53)3227 8411
e-mail: editora@ufpel.edu.br

Edição: 2019/1

ISSN – 2596-2876

Dados de catalogação na fonte:

Aydê Andrade de Oliveira - CRB -
10/864

História em revista / publicação do Núcleo de Documentação Histórica. Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas. v.25/1, (dez. 2019). – Pelotas: Editora da UFPel, 2019. 1v.

Semestral
ISSN 2596-2876

1. História - Periódicos. I. Núcleo de Documentação Histórica. Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas.

CDD 930.005

Indexada pela base de dados Worldcat Online Computer Library Center

UFPel/NDH/Instituto de Ciências Humanas

Rua Cel. Alberto Rosa, 154 - Pelotas/RS - CEP: 96010-770

Fone: (53) 3284 3208 -

<http://wp.ufpel.edu.br/ndh/>

e-mail: ndh.ufpel@gmail.com

*** Obra publicada em abril de 2020**



HISTÓRIA ORAL E PROFESSORES DE HISTÓRIA: UM ESTUDO DAS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

ORAL HISTORY AND HISTORY TEACHERS: A STUDY OF NATIONAL GUIDELINES FOR THE EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONSHIPS

Suzana Lopes Salgado Ribeiro¹

Eliana Sodré Mendes²

Elisa Maria Andrade Brisola³

Resumo: O presente artigo propõe uma abordagem sobre a visão de professores de História a respeito da educação das relações étnico-raciais e ensino de história da África e cultura afro-brasileira e africana, de forma a valorizar suas experiências e identidades docentes. As narrativas analisadas foram constituídas com base nos procedimentos teórico metodológicos da história oral, que contribuiu para a produção de um conhecimento sobre (do e para) o cotidiano escolar. Para tanto, foram realizadas entrevistas de história oral temática com seis educadores. Por meio delas, foi possível identificar o posicionamento desses professores ao enfrentarem desafios cotidianos e elaborar respostas práticas, no sentido da formação docente e da reestruturação do currículo, sem perder a dimensão da realidade do dia a dia da escola, local onde deve acontecer o enfrentamento do racismo, da discriminação e a promoção da autoafirmação da população afrodescendente.

Palavras-chave: História Oral. Narrativa. Relações Étnico-Racial. Ensino de História. Currículo. Educação.

Introdução

Este artigo apresenta as perspectivas do trabalho de história oral - HO na abordagem das visões de professores sobre a necessidade do ensino de história abranger os temas dos princípios de consciência política e histórica da diversidade, do fortalecimento de identidades e de direitos e, da promoção de ações educativas de combate ao racismo e discriminações que são as bases das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e

¹ Doutora em História Social (USP). Universidade de Taubaté | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail contato@falaescrita.com.br

² Mestre em Educação (Universidade de Taubaté).

³ Doutora em Serviço Social (PUC – SP). Universidade de Taubaté.

para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Além disso, as narrativas analisadas refletem um pouco sobre como práticas docentes nesta área repercutem no cotidiano escolar.

Cabe justificar que este texto se baseia na importância dada pelo assunto por professores, impulsionada pela mudança da legislação - Lei nº 10.639/03, Parecer do CNE/CP 03/2004, Resolução CNE/CP 01/2004 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africana. Como estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que propõe uma política curricular que combata o racismo e as discriminações, qualificando como *de dimensões históricas, sociais, antropológicas* e visando fomentar a educação das relações étnico-raciais e *combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros*, considerando que, para tal, torna-se importante sua valorização e ensino com vista à:

[...] divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p. 10).

Problematiza-se, no entanto, o termo “étnico-racial”, pontuando que é suficientemente amplo para abrigar toda uma gama de diversidades, sem, no entanto, contemplar as reivindicações específicas dos movimentos negro e indígena. Assim, cabe questionar se o uso do termo na legislação, pode ser entendido como uma dimensão da interculturalidade “funcional”, proposta por Walsh:

Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos. (WALSH, 2009, p.16)

Evidentemente, cabe retomar a afirmação de Gomes:

Mais do que uma junção dos termos, essa formulação pode ser vista como a tentativa de sair de um impasse e da postura dicotômica entre os conceitos de raça e etnia. Demonstra que, para se compreender a realidade do negro brasileiro, não somente as características físicas e a classificação racial devem ser consideradas, mas também a dimensão simbólica, cultural territorial, mítica, política e identitária. Nesse aspecto, é bom lembrar que nem sempre a forma como a sociedade classifica racialmente uma pessoa corresponde, necessariamente, à forma como ela se vê. O que isso significa? Significa que, para compreendermos as relações étnico-raciais de maneira aprofundada, temos de considerar os processos identitários vividos pelos sujeitos, os quais interferem no modo como esses se veem, identificam-se e falam de si mesmos e do seu pertencimento étnico-racial. (GOMES, 2010, p.24)

Frente a tal debate, destacamos que foi nosso interesse pensar qual a percepção que tais professores têm sobre educação étnico-racial pelo viés da escola, dando destaque à atuação de educadores envolvidos no ensino de História. Pudemos verificar um silêncio sobre as questões étnicas relativas ao ensino de cultura e história indígena. Por outro lado, a percepção desses profissionais aborda o conceito de raça, e, por vezes, o de etnia relacionados à história e cultura africana ou afrodescendente. Os entrevistados compartilham da compreensão de que raça é elemento político e identitário construído, e tentam em suas falas e práticas denunciar que o racismo está presente nas sociedades e nas escolas brasileiras.

Justifica-se a presente sistematização de estudo como tentativa de contribuir academicamente em duas direções. Uma verificando a efetividade do cumprimento das diretrizes sobre educação das relações étnico-raciais e demais legislação. Outra abordando a prática de ensino de professores a partir de sua própria perspectiva e sua leitura de realidade. Para além das questões de pesquisa, frente ao atual contexto histórico social, apresentamos a escrita do presente texto, como ato de objeção e de resistência contra a desvalorização dos temas que envolvem o respeito às diversidades, à escola e, em especial, ao profissional docente. Retoma-se as normas estabelecidas no exercício democrático, para pontuar, compreender e defender que a política educacional disseminada nas diretrizes curriculares para a educação de relações étnico-raciais qualifica estereótipos depreciativos dirigidos à população negra – e indígena – como desrespeito a direitos sociais e civis construídos e alimentados ao longo

da história brasileira.

Assim, entendemos e circunscrevemos a ação desses professores em um movimento pendular que se propaga, problematicamente, em sentidos contrários de forma que nem sempre as ações se somam. Um primeiro sentido, é a defesa de que a prática de ensinar História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em algumas escolas e frente alguns currículos, é ato de oposição e resistência – embora seja um ato de cumprimento da legislação. Um segundo sentido, é que esta prática ainda está circunscrita a algumas poucas disciplinas, mesmo entendendo que o combate à discriminação e ao racismo não é algo que deve estar reduzido ao Ensino de História, de Geografia, de Literatura ou de Artes. Sabe-se que dado o aparecimento das palavras “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” a associação é imediata e com isso a discussão sobre tais questões se transfere – quando não se apaga – do cotidiano escolar para a vivência de uma disciplinarização. Este é assunto problematizado pelos professores entrevistados por esta pesquisa e desenvolvido neste artigo.

A história oral como metodologia

A pesquisa abordou os procedimentos da história oral. Para justificar essa opção, inspiramo-nos em vários autores que consideram a importância da versão pessoal e de suas experiências profissionais para a produção de conhecimento. Gostaríamos de pontuar que a linha de trabalho aqui seguida está baseada na produção de Meihy, Holanda e Ribeiro (2007 e 2011). Para os autores, a HO constitui-se como um campo de estudo que convoca à produção de saberes acerca de políticas públicas devido a seu caráter participante.

A pesquisa acompanha, ainda, a produção de Portelli (1997), que definiu a especificidade da história oral ao afirmar que “entrevistas sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploráveis da vida diária das classes não hegemônicas”. (PORTELLI, 1997, p. 31). Dito isso, destaca-se que nos interessa os efeitos da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar.

Por que buscamos fontes orais? Por que trabalhamos com elas? Não só porque as pessoas que entrevistamos possuem informações de que



precisamos, que nos interessam. É mais do que isso. É porque há uma relação profunda, uma relação muito intensa, entre a oralidade e a democracia. [...] Então, quando buscamos fontes orais, as buscamos em primeiro lugar porque na oralidade encontramos a forma de comunicar específica de todos os que estão excluídos, marginalizados, na mídia e no discurso público. Buscamos fontes orais porque queremos que essas vozes – que, sim, existem, porém ninguém as escuta, ou poucos as escutam – tenham acesso à esfera pública, ao discurso público, e o modifiquem radicalmente. (PORTELLI, 2010, p.3)

Assim, são personagens principais das narrativas que registramos nessa pesquisa - docentes envolvidos em práticas sistematizadas e imersos no cotidiano e na cultura escolar, pois “[...] As grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam graças a seu posterior efeito na continuidade”. (HELLER, 1985, p. 20).

Os entrevistados, na linha de história oral assumida por esta pesquisa, são tratados de forma a respeitar suas preocupações e subjetividades e por isso nomeados como colaboradores:

No caso da história oral, por acatar eticamente o interlocutor e colocá-lo como centro gerador de visões, por levá-lo em conta além de seu papel de “fornecedor de dados”, de “transmissor de informações”, ou “testemunho”, valoriza-se o conceito de colaboração. Reside aí uma das invocações da história oral mais humanizada. [...] Mais do que mera palavra, na entrevista se processa o intercâmbio de percepções sobre acontecimentos explicáveis nos quadros da vida coletiva. O entrevistado “doa”, livremente, sua experiência em troca de registros de cunho amplo. (MEIHY e RIBEIRO, 2011, p. 23)

Dito isso, reforçamos que neste artigo marcamos uma opção política ao escolher o registro da percepção do professor. E não qualquer professor, o de história, que insere em seu cotidiano reflexões e questionamentos sobre a (re)educação étnico-racial. Optou-se ainda por trabalhar com história oral temática por se constituir versões de quem vivencia experiências. Assume um “caráter social e nela as entrevistas não se sustentam sozinhas ou em versões únicas. Decorrência natural de sua existência, a história oral temática [...] deve promover debates com redes capazes de nutrir opiniões” (MEIHY e HOLANDA, 2007, p.38). Corroborando com a análise das narrativas, utilizamos outros documentos legais e produtos historiográficos, de modo a efetivar um trabalho de “história oral híbrida, [no qual] além das análises das

entrevistas, supõe-se o cruzamento documental, ou seja, um trabalho de maior abrangência”. (MEIHY e RIBEIRO, 2011, p.15).

A análise, que se apresenta não se esgotou, portanto, na fala dos entrevistados, mesmo sabendo que as entrevistas foram conduzidas de maneira a estabelecer uma escuta atenta a fala dos professores e assim valorizar suas percepções e práticas docentes. Entretanto, o que ora se apresenta, neste recorte da pesquisa, é uma análise das narrativas em que buscamos destacar as características do ensino de história frente a realidade e dos desafios da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em diálogo com a produção bibliográfica sobre o tema.

A opção pelo gênero da HO temática permitiu o uso de roteiros que se tornam fundamentais para acesso aos detalhes procurados. O roteiro utilizado nas entrevistas priorizou criar condições de diálogo e possibilidade aos profissionais da educação de posicionamento sobre as questões étnico-raciais no contexto escolar e social mais amplo e ainda, sobre o tratamento didático dispensado em relação à temática, em sua prática do ensino de História. De modo que neste caso em particular, as narrativas documentam a interface entre práticas docentes e as políticas de reparação e de reconhecimento propostas pelas diretrizes curriculares.

Importa ressaltar que em história oral a entrevista constitui-se encontro formal, que demanda preparação e pesquisa prévia e assim foi. Seguimos um planejamento, no qual para cada colaborador foi realizada a apresentação dos objetivos da pesquisa, de forma que se sentissem incluídos a participarem. Depois do aceite, gravamos a entrevista e pudemos conferir produção final dos textos explicando que seria este o material utilizado para o exercício de análise. Somente após todos estes encontros e explicações, é que as narrativas foram devidamente – e finalmente – autorizadas por seus autores.

A seleção dos entrevistados ocorreu por indicação do coordenador da Secretaria Municipal de Educação de modo a compor um grupo de seis docentes da disciplina de História (com licenciatura em História/Geografia), atuando na condição de orientador pedagógico. Todos eram atuantes da mesma

rede municipal de ensino, num grande município do Vale do Paraíba Paulista. Todos foram previamente consultados se gostariam de fazer parte do projeto de pesquisa com o teor sobre educação de relações raciais no cotidiano do ensino municipal e após o aceite, foram sinalizados formalizar os encontros.

Destaca-se que o município em questão tem preocupação em atualizar, incentivar e cobrar a formação de seu quadro docente, o que não é regra entre municípios da região. Além disso, os entrevistados são coordenadores da área de ensino de história. Sendo assim, trata-se de pessoas e local com discernimento sobre aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Justifica-se a seleção de tais professores pois ocupam posição estratégica dando cumprimento a obrigatoriedade da lei e, (re)conhecendo limites e possibilidades de como foi enfrentar os desafios da implementação, mesmo sem formação inicial.

Três de nossos colaboradores se auto declaram brancos; dois, negros e um não fez tal referência, justificando que por nascer na própria casa e a parteira não ter informado sobre cor, em seu registro de nascimento não consta tal dado e assim, não faz questão de assinalar branco, pardo ou negro. A variação na auto-identificação se fez presente na pesquisa, tanto com referência à cor, como também em relação à posição no cotidiano social e nas preferências culturais. Esta é percepção é relevante a medida em que expressa questões de pertencimento, que se desdobram ou não, em suas identidades profissionais e escolhas curriculares.

Dentre os que se declaram brancos, um justifica que o faz para “enquadrar-se” às alternativas oferecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e justifica: “atualmente não é cor que me representa”. Os colaboradores que se declararam negros também não se reportaram às categorias pré-estabelecidas em relação à cor, ou seja, parda ou preta corroborando assim, para o que Sansone (2008) aponta sobre o desenvolvimento de identidade negra, seu caráter eminentemente diverso e mutável. Para o autor, há identidades “que podem combinar com a ‘modernidade’ e com outras identidades sociais” (SANSONE, 2008, p. 170), permitindo filiação étnica em tempo e espaço parcial e não definir integralmente uma personalidade. Este é um importante dado que

retomaremos adiante ao discutirmos sobre o tratamento didático de conteúdos e processo identitário no cotidiano escolar, pois para o autor:

Se a quase totalidade dos brancos se define simplesmente como brancos — o mesmo termo que aparece em suas certidões de nascimento —, a esmagadora maioria dos que são pardos ou pretos na certidão de nascimento se define através da utilização de outros termos, como moreno ou escuro. Se existe entre os pesquisadores um consenso de que a subjetividade e as incoerências da terminologia da cor usada na vida cotidiana refletem a situação das relações raciais no Brasil, existem, ainda assim, divergências nas interpretações do significado político dessa terminologia. (SANSONE, 2004, p. 75-76).

Para o autor, ao utilizar o termo negro na auto-identificação da cor, como pede o IBGE, a pessoa enfatiza o orgulho pela negritude, trata-se de uma dimensão política da identidade. Entendemos que isso ocorreu nas entrevistas.

A narrativa de cada colaborador foi transcrita literal e integralmente, incluindo-se as repetições, vícios de linguagem, expressões regionais e marcadores conversacionais que caracterizam a oralidade. Em seguida, fizemos o processo de textualização das entrevistas, conferindo-lhe o caráter de texto, de leitura agradável e fluida, com a retirada das perguntas e confecção de uma narrativa direta com redução do excesso de marcadores conversacionais e possíveis gírias. Ao final desse processo entendemos ter promovido o trabalho de tradução criativa com vista à reconstituição da informação estética original, denominado transcrição.

Criamos, em conjunto, o texto, que, no caso, deixa de ser tratado como um documento, como uma referência, um "dado concreto" e juridicamente certo, podendo servir como prova: o texto é feixe vivo de ficcionalidades: é interferência virtual de todos os participantes: o texto nasce de um diálogo e não é mais que um momento narrativo: ele não representa um passado, uma sociedade, um indivíduo, uma classe, uma cultura ou mesmo uma fala: o texto representa-se enquanto intransitividade viva. Como é possibilidade múltipla de leitura, advinda de um momento narrativo, múltiplas escolhas das partes envolvidas, tanto no diálogo quanto na textualização, não têm nem exige as tradicionais maneiras de ler e interpretar. (CALDAS, 1999, p. 71-9)

Por fim, apresentamos o texto editado aos colaboradores a fim de obtermos sua aprovação final conforme acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentado ao primeiro contato estabelecido. Apenas um colaborador solicitou que suprimisse um trecho de sua narrativa e outro pediu

para substituir um termo por ele, antes utilizado. O que foi feito prontamente atendido, de modo a reforçar a relação de colaboração.

Para o atendimento das normas do Comitê de Ética (ao qual foi submetida a pesquisa), que pediu o anonimato dos entrevistados, nomeamos cada colaborador por um nome de origem fictício africano – Ayo, Enzi, Jamelia, Kesia, Kito e Zulai – a fim preservarmos sua identidade e reforçamos a relação com o tema do presente estudo.

Convertidas as narrativas orais em documentos escritos, procedemos a análise documental e compreendemos que selecionamos elementos que permitiram evidenciar a complexidade da experiência – de vida e profissional – que envolve o processo de formação e de prática de ensino dos entrevistados. Interessou-nos o que as narrativas puderam revelar relações naturalizadas de preconceitos e discriminações no cotidiano escolar, mas também apresentaram suas formas de driblar tais dificuldades e com empenho pessoal sensibilizar seus alunos, possibilitando análise articulada e bastante plural. O cruzamento dos elementos história oral, educadores e questões étnico-raciais deram suporte para contribuições de práticas docentes, estabelecidas a partir do fazer da sala de aula. Caminhos traçados superando dificuldades cotidianas presentes nas escolas e mostrando possibilidades concretas no que se refere ao ensino de história da África e da cultura afro-brasileira.

Mais do que colher uma enorme quantidade de informações, importou-nos analisar o que emergiu das narrativas como visão de mundo. A narrativa tornou-se, portanto, via privilegiada por onde transitou a complexidade de acontecimentos articulados que produziram, revelaram e (res)significaram identidades. E a opção pela narrativa de experiência pessoal neste espaço – o escolar – deve-se ao fato de pesquisadores considerá-lo um campo aberto à produção de conhecimento sobre diferenças.

Percepções docentes

As narrativas dos professores quanto a questão do ensino de História se dividem em alguns temas, mas tem início por sua apresentação. Sendo assim

um primeiro elemento a ser analisado é a identidade docente e trajetória de formação. Kito se identificou da seguinte forma: “Sou formado em licenciatura plena em História e licenciatura em Geografia, me formei há uns 10 anos e estou na rede desde 2012”. Ao se apresentar o colaborador define quem é. É profissional da educação, “licenciado pleno”, ou seja, tem conhecimento e quer ser reconhecido por isso. Formou-se há 10 anos e trabalha como professor concursado da rede há outros 5 (a entrevista foi feita em 2017). Ou seja, importa dizer que mais que identidade docente, estamos tratando da identidade de um professor de História.

Exceto Enzi, os demais cursaram a licenciatura em História. Enzi fez Geografia e em determinado ponto da entrevista nos diz: “poucos sabem, mas eu sou da primeira turma de cotista da UERJ” - Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Sua narrativa oferece um material diferenciado para análise. Enzi e Ayo, que também se declara negro, nos oferecem uma produção discursiva de quem se identifica e valida a política educacional analisada de um lugar diferente dos demais. Eles se reportam e diferenciam as condições de racismo do e no Brasil - “racismo de marca” - do - “racismo por origem” - dos Estados Unidos, dentre outras contribuições para nossa análise.

Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem (NOGUEIRA, 2007, P. 292).

Nogueira (2007) argumenta que no Brasil, em geral o preconceito racial se manifesta como preconceito de marca ou de cor, enquanto nos Estados Unidos manifesta-se como preconceito de origem. Nesta direção, interessa destacar o que os educadores dominam questões da literatura recente em especial quando isso se relaciona com suas experiências pessoais. Também marcam como importante de suas trajetórias de formação:

Decidi trancar a faculdade de Administração e fazer História. Foi a melhor coisa que fiz na minha vida porque sou apaixonado por história e queria ser professor. O que caracteriza um historiador é a paixão pela pesquisa e pela investigação. É o fato de questionar e enxergar a História como um quebra-cabeça a ser montado. Tudo que move nossas aulas. (Zulai)

Zulai ao dizer da mudança de seu caminho formativo e ao evocar a questão da “paixão”, apontou para o fato de ter se encontrado na História. Seu modo de ser, parece estar se sentindo mais pertencente. A mesma identidade de professora de História foi reforçada por Jamelia, em sua narrativa, ao falar:

Sou professora de História formada em Estudos Sociais pela Universidade Ibirapuera, hoje sou orientadora de escola pedagógica no município [...]. Entrei na REM em 2009. Meu contato com a Lei 10.639 teve início como professora de História, no Município de São Paulo. (Jamelia)

Todos os colaboradores da pesquisa afirmaram ter conhecimento da Lei 10.639/03, entretanto nenhum fez referência às Diretrizes como pauta de trabalho no cotidiano. Apenas dois docentes fizeram referência à reformulação da Lei ocorrida em 2008 - Lei 11.645/08, que inclui história e cultura indígena. Sem deixar de marcar esse silenciamento, neste artigo trataremos especificamente da questão Afro.

Estou na Rede desde 2010 e sou professor desde 2003, último ano de faculdade, da minha graduação. Na Educação Básica sou professor de História. Na universidade já dei aula de outras disciplinas pedagógicas. Sou formado e Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista – Assis e especializado em designer instrucional na modalidade plataforma de aprendizagens virtuais utilizando algumas TIC. (Ayo)

Interessante que a maior parte dos professores ao se apresentar também se refere ao tempo ou experiência de trabalho, isso mostra que a identidade profissional é um somatório de vivências, produzido socialmente como resultado de suas negociações com diversos grupos como afirma Tardif (2012) e Gatti (2011).

Esse profissional é um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue de outros: sua identidade. Associadas à identidade estão as motivações, os interesses, as expectativas, as atitudes, todos elementos multiterminantes dos modos de ser de profissionais. (GATTI, 2011, p.162).

Sobre essa dinâmica do processo identitário e formativo do professor é possível retomar as palavras de Kesia que retoma sua formação, mas fala de suas lacunas, mostrando os caminhos que ainda precisaram ser trilhados:

Sou formado em História. Entrei na faculdade em 2003, me formei em 2006 e foi no último ano que tive contato com conteúdo relacionado à História da África. Em 2003 teve a aprovação da Lei 10.639 e as universidades tiveram que se adequar. Começamos a ter um contato, porém nenhuma formação específica. Portanto, me formei com uma demanda já de formação posterior relacionada às questões étnico-raciais. (Kesia)

Entretanto, como afirma Tardif, o que um professor sabe é parte de sua identidade e, de sua coletividade enquanto professor (TARDIF, 2012, p. 11), portanto, há que se compreender que o conhecimento prévio e constituído na experiência é parte da formação de sua personalidade profissional. Assim, quando um professor afirma que não se sentia preparado é interessante pensar o quanto isso afeta sua própria identidade profissional:

Na minha formação acadêmica tive um módulo bem curtinho de história da África como preparação de terreno para entender a relação de seus reinos com os europeus, sempre baseado nisso. Então, eu nunca me senti preparado para trabalhar sobre educação racial. (Kito)

Kito pareceu estar dizendo, neste excerto, que este não é conteúdo constitutivo de sua identidade docente, e que para ministrá-lo foi preciso superar desafios. A narrativa de Ayo parece complementar:

Formado antes da Lei 10.639/03 e não tive nenhuma disciplina sobre África, africanidade, raça, etnia. Porém, tive professores muito bons, sobretudo a Professora Zélia, de História do Brasil que sempre vinculava a disciplina e nossa aprendizagem a esse viés, aliás, tanto de classe quanto de etnia. Ela ministrou disciplinas obrigatórias e optativas também. (Ayo)

Ayo pontua que sua formação anterior a existência da lei não contemplava os conteúdos referentes a história da África e sua cultura, sendo assim, podemos compreender que:

Ao instituírem a obrigação do ensino de História e Culturas africanas e indígenas em todos os níveis de ensino do país, esses marcos legais mobilizaram educadores para um desafio novo na educação brasileira: pensar currículos cujos caminhos não desembocassem necessariamente no estudo de conhecimentos de matriz eurocêntrica e em concepções etnocêntricas. A última lei de 2012, que instituiu cotas para alunos de escola pública e com critérios de auto declaração de cor em instituições de ensino federais também faz parte do referido processo e vem estimulando o convívio de diferenças de classes e de cores nas

universidades e institutos mantidos pela União. (SANTOS e LIMA, 2014, p.4)

Contudo, mesmo com a aprovação da(s) Lei(s), podemos ver na fala dos professores, como Kesia, que existe uma permanência de abordagem de temas tradicionais em detrimento que continuam compondo o currículo do ensino de História, na maior parte das escolas. Segundo esse professor:

Isso se repercute em sala de aula e esse tema acaba não sendo trabalhado já que não é cobrado na Matriz. Além disso, pensando na maioria dos professores, e eu me enquadrava nessa situação, o tema é colocado meio de lado por falta de formação específica sobre História da África, sobre cultura afro-brasileira. Vejo que o professor não trabalha esse tema por não ter conhecimento. (Kesia)

Assim, é preciso fazer a crítica, como Kesia fez ao dizer “e eu me enquadrava nesta situação”. Mas não apenas “apontar o dedo” para o professor e falar que ele não trabalha os conteúdos necessários no ensino de História. É preciso verificar que muitos dos professores que estão trabalhando nas redes de ensino não tiveram formação inicial para ensinar seus alunos sobre tais conteúdos. Evidente que isso não isenta a responsabilidade de buscar formação complementar na área. Mas também é preciso ponderar que as próprias redes de ensino deveriam ser incumbidas de organizarem tais formações. Além disso, pode-se perceber nas falas dos colaboradores desta pesquisa que alguns procuraram esta formação por conta própria – utilizando tempo e recursos particulares, e uns municípios a proporcionaram tais formações de forma pouco ou mais coletiva. Entretanto, há fortes entraves ainda, como afirmou Jamélia, o currículo é eurocêntrico:

Participei da construção da Matriz de História, exatamente do texto que fala da questão indígena, da Lei 11645/08, complemento da Lei 10.639. Abordamos bastante sobre as matrizes africanas, mas nossa Matriz ainda é eurocêntrica. É preciso formação. E formação é uma coisa que não acontece de uma hora para outra. (Jamélia)

Nesse sentido, alguns trabalhos acadêmicos apontam a importância do próprio ensino de História combater há muito tempo um projeto de identidade nacional que não leva em consideração nossa diversidade étnica e cultural. Sobre isso, sistematizam Santos e Lima (2014).

A consciência do papel da disciplina escolar de constituir identidades dentro de um projeto nacionalista, que exalta a nação e o patriotismo sem crítica ou consideração da diversidade não é algo novo, nem para os professores de História da Educação Básica, nem para os pesquisadores do campo do ensino de História. Podemos afirmar que os docentes há pelo menos 20 anos antes da lei 10.639/2003 já vinham trabalhando na perspectiva de questionar uma histórica etnocêntrica, com a abordagem de novas concepções acerca dos processos históricos, do papel de diferentes sujeitos na História e de valorização da pluralidade cultural, denunciando o mito da passividade do brasileiro e da harmonia e integração das três “raças”. Diversas práticas escolares e materiais didáticos produzidos nas décadas de 1980 e 1990 ressaltaram as ideias de conflitos e silenciamentos de uma História dita oficial, elementos já abordados pela pesquisa historiográfica desde a década de 1970. (SANTOS e LIMA, 2014, p.3)

Enzi na ocasião da pesquisa atuava como Orientador Pedagógico e nos relatou o seguinte que por vezes assumia atividades em sala dada a ausência de algum professor. Nestas ocasiões colocava em prática o diálogo sobre questões étnico-raciais:

Passo um documentário bem interessante chamado “Vista Minha Pele”. Trata-se de uma escola com os protagonistas negros e uma menina branca, a única branca que quer ser a *miss* da escola. Todos dizem que ela não conseguirá por não ter perfil esperado. Mas, tem uma amiga negra, que diz que ela tem que tentar. (Enzi)

Chama a atenção a escolha do filme como material didático. Um educador negro. Ao longo de sua narrativa fica clara a posição de quem sofreu (ou sofre) a discriminação racial e, desse lugar, entende que pode ser um bom modelo para os alunos.

Eles perguntam: professor eu sou negro? Eu respondo: eu não posso dizer prá você se você é negro ou não; eu posso mostrar prá vocês exemplos de pessoas que são consideradas pretas ou pardas e obviamente são negras, aí vocês se identificam ou não com eles. (Enzi)

O excerto a seguir nos ajuda a ilustrar tal situação. Na condição de orientador pedagógico, Enzi expõe que é procurado por professores, que afirmam não “se sentirem confortáveis” em tratar de assuntos como raça, etnia, preconceito, gênero; que “consideram não poder tocar nesses assuntos, por serem muito delicados”, já que “muitos alunos podem estar vivenciando problemas domésticos muito parecidos!” Ao ser indagado sobre como conduz essas formações, nosso colaborador descreve:

E eu lhes dizia: “então professor, seus alunos podem estar num ambiente conturbado e saber que está. Entender que aquilo ali tem que ser denunciado”. E mais, “assim como tem a gente (equipe gestora) ao perceber que um aluno sofre de maus tratos tem por obrigação comunicar os órgãos competentes, o professor tem sim que ler, se atualizar e se sentir capaz de fazê-lo”. (Enzi)

Para superar as armadilhas da reprodução do mesmo, tanto combatida, e ao mesmo tempo silenciada pelo ensino de história, é preciso um movimento contínuo, complexo e plural, nas palavras de Kito, interdisciplinar:

É necessária uma formação interdisciplinar voltada para a História da África, não uma coisa genérica. Teria que ter algo igual àqueles encontros que a gente fez na época da Matriz - dois meses toda quinta-feira no CEFÉ (Centro de Formação Educacional do Professor da Secretaria de Educação). (Kito)

Seriedade, imersão e profundidade seriam qualidades necessárias para um estudo que produzisse uma mudança de currículo e de práticas significativas. Para tanto, seria fundamental o envolvimento de instâncias da secretaria de educação do município.

Outra questão é que os colaboradores mostram clareza de que apenas a continuidade dos estudos a partir das demandas e para a resolução dos problemas do cotidiano escolar possibilita a descoberta de caminhos alternativos para o ensino de História. Reforça-se que práticas exitosas devem ser traçadas a partir das realidades da sala de aula e do conjunto do conhecimento necessários para serem veiculados nela. O que se propõe é que as formações sejam feitas em diálogo como a realidade escolar (saíam dela e voltem para ela).

Além do contato com esses documentos tive a disciplina da faculdade sobre História da África. Até a faculdade nunca tinha prestado atenção e foi nesse momento do curso, em sala de aula, colocando em prática os conhecimentos na análise dos documentos, que comecei a despertar minha mente para essa área que é desconhecida. (Zulai)

A partir da fala de Zulai, podemos constatar que é o contato com a prática, com a sala de aula, com o aluno real que faz com que os professores se modifiquem, percebam a necessidade, busquem e produzam novos conhecimentos. Sem dúvida a legislação é impulsionadora destas ações, mas não é o suficiente. Muito embora sinalize a importância da temática, marque a lacuna

na formação inicial e promova a mudança das matrizes dos cursos de licenciatura em História, por exemplo. Também importa dizer que a legislação foi promotora da produção de materiais didáticos – por parte de secretarias de educação e editoras – que passaram a trabalhar os temas de maneira a inserir – mesmo que periféricamente – no currículo o tema dos estudos étnico-raciais. Neste sentido cabe ressaltar estudos de revisão de literatura (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003) que apontam ações desenvolvidas tanto pelo movimento negro como pelos órgãos oficiais para combater o racismo nos livros didáticos, tais como o programa Nacional do Livro Didático e Lei no 10.639/03.

Além da mudança do perfil do material didático, há cursos de formação complementar oferecidos nesta área. Alguns dos entrevistados apontam terem buscado esta instrução:

Tinha percebido essa lacuna na minha formação e foi muito interessante conhecer mais a fundo o tema, não só de História da África, mas dos conceitos por trás da educação das relações étnico-raciais que são mais amplos que história da África ou Afrobrasileiro. Esse curso durou dois anos, foi bem intenso, bem teórico e abriu muitas possibilidades de estudo. Para mim foi relativamente fácil por falar muito de História, um tema que eu conhecia relativamente bem e, a partir daí, me interessei muito pelo tema. (Kesia)

E por que é importante mudar e produzir estes conhecimentos? Porque o cotidiano escolar é repleto de preconceito e discriminação. Frente a este cotidiano alguns educadores se sensibilizam, como narra Zulai:

Precisei tomar uma atitude por conta de um aluno ser ofendido por sua cor de pele. O racismo é um tema que permeia todo o conteúdo de História, de todos os anos, assim como questão de gênero. Recentemente, na primeira matéria do nono ano, se estuda, pela matriz curricular, imperialismo, século XIX e neocolonismo. Não tem como falar disso sem abordar todo o racismo! (Zulai)

Todavia, o preconceito não está apenas nas ofensas que permeiam o cotidiano escolar. As pesquisas de pesquisadores como Gomes (2009 e 2010) mostram que o próprio currículo evidencia o preconceito na medida em que é seleção de assuntos que revela coisas e oculta outras, de forma a reforçar estereótipos.

A(s) Lei(s) apresenta(m) possibilidades de abertura, mas quando sua interpretação direciona para a adequação dos conteúdos de uma ou outra disciplina, como acontece com frequência nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História, se reduz a possibilidade de mudança, ou seja “cabe apontar que para pensar o ensino para relações étnico-raciais faz-se necessário pensá-lo em conjunto com as práticas e saberes docentes, como constituídas e constituintes das disciplinas escolares na sua amplitude, e a importância que estas assumem na conformação da cultura escolar (MÜLLER e COELHO, 2013, p.44). Este é assunto tratado pelo professor Ayo:

Sou professor de História e peguei um período de transição da lei que começou a valer em 2003, quando se começou a discutir a reformulação da formação continuada na Rede Estadual a partir dessa baliza legal e vários cursos foram desenvolvidos. Porém era tratado como assunto de História e um pouco de Arte. Esse é um problema de interpretação da lei. É só a medida que a lei vai se firmando que essa ideia se perde e nem toda a rede perdeu ainda, na verdade reproduz um pouco o preconceito. O negro é valorizado enquanto artista e desportista. E o negro vale enquanto aspecto do passado que não mais existe. Por exemplo, em história, é muito comum, nos livros didáticos, você estudar desde a colonização portuguesa, a conquista europeia aqui na América, no período colonial, começa a surgir o negro, aí em todo o período colonial, escravidão, império, ele existe. Quando chega a abolição, ele some. Ele vira uma peça, sumiu! (Ayo)

Ayo apontou que mesmo dentro do conteúdo da disciplina História há que se trabalhar melhor as questões da identidade negra e seus legados para a história do país. Neste sentido, é possível dizer que o próprio currículo de história instituído e tradicionalmente dado nas aulas da educação básica mesmo apresentando alguns arejamentos ainda precisa enfrentar debates bastante profundos. Kesia sintetizou:

A Matriz, como qualquer documento de história, do currículo de História no Brasil, é uma Matriz eurocêntrica. Trata a historiografia europeia, aqui no Brasil. Não é somente o documento do município que segue essa linha, vejo vários outros documentos, no Brasil, que são de matrizes europeia. (Kesia)

O colaborador pareceu estar exemplificando a afirmação de Arroyo:

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola, por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado (Arroyo, 2011, p. 13).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana propõem uma ressignificação profunda no currículo eurocêntrico e historicamente construído conteúdo da disciplina de História. Todavia, para além disso, os docentes apontam os limites e resistências do sistema. A falta de formação inicial, e de investimento em formação em serviço e a resistências às mudanças na matriz dos municípios. Contudo, mais profundo é que quando ocorrem as alterações de maneira a fragmentada, ou com uma abordagem limitada em seus conteúdos, estas questões podem se impor como empecilhos para uma mudança maior. Este parece ser o argumento de Kesia ao afirmar:

O ensino de História da África, de Afrobrasilidade não tem que ficar apenas afeito a estudar os reinos africanos! A história é importante para valorizar a história da África que é uma história riquíssima – tem uma África que a gente conhece pela televisão que é a África pobre, da fome, onde tem guerras, onde tem doenças, que faz parte da história da África, mas também exaltar todas as qualidades daquele continente, daquelas pessoas. Mais importante que exaltar isso é colocar a importância de personagens históricos negros, é entender, dentro da história do Brasil, como se constituiu essa sociedade, que é segregadora. O porquê os negros, estatisticamente, têm salários menores, a mulher negra tem salário menor que todo mundo, por que a população negra em sua maioria mora em periferia, por que está concentrada em determinadas localidades e em outras não.

Mais do que estudar a história dos antepassados é trazer elementos para estudar o porquê da desigualdade hoje. Essa é a função da história não só para a população negra. É isso. (Kesia)

O educador ao defender as relações passado presente deixa claro sua concepção de ensino de história, destacando questões de temporalidade – caras aos ensino de História - e também noções de interdisciplinares, trazendo elementos prezados pelo ensino de outras disciplinas como geografia, estatística, sociologia. Neste sentido, destaca que é necessário produzir dentro do espaço escolar e no currículo da disciplina de história experiências que permitam:

Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos, e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos (Arroyo, 2011, p. 117).

Com isso, parece que os professores dizem que ao refletir sobre as diretrizes e o ensino de História, temos oportunidade de repensar todo o currículo e as relações no ambiente escolar.

Conclusões

Neste artigo tentamos mostrar a história oral como importante instrumento de materialização documental da percepção sobre dimensões da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ademais, esses documentos foram analisados para a produção de conhecimento sobre o cotidiano, trazendo a visão complexa dos professores de história e da realidade escolar, produzida a partir de reflexões dela, sobre ela e para ela.

Destacamos que a história oral foi importante metodologia para identificar os pertencimentos destes profissionais. E suas identidades de professores são definidoras desses colaboradores que iniciam suas entrevistas marcando seus lugares de enunciação. O ser professor de história marca um pertencimento, mas também legitima sua fala como conhecedor de sua realidade.

Expusemos que os docentes apontam que o ensino de História da África e a valorização da cultura afro-brasileira e africana, nos domínios da Educação Básica, pode, se bem trabalhado promover ou resultar em relações democráticas com base em princípios do bem comum.

Desta maneira percebemos como a imposição do ensino impulsionado pela legislação representou um avanço, mas também, como colocou docentes frente a uma situação desafiadora. Segundo a pesquisa os entraves são muitos, mas em especial podemos citar a pouca ou nenhuma formação inicial sobre a temática da maior parte dos que atuam em sala de aula e as resistências da rede, da escola ou da comunidade escolar – incluindo outros professores – em modificar suas práticas e/ou seus conteúdos curriculares. Ter acesso a leitura desses educadores sobre suas realidades nos coloca em contato com a complexidade da atuação docente e a dificuldade enfrentada, mesmo por quem quer mudança.

O posicionamento desses professores é evidente ao exporem os problemas, mas também ao apontarem caminhos de enfrentamento. Dentre o repertório apresentado pelas percepções da situação, os colaboradores da pesquisa apontaram respostas. Uma primeira é a busca por formação continuada (seja ela individual, ou fornecida pelo poder público). Outra, importante refere-se à composição de um currículo interdisciplinar (que trabalhe as questões do negro na vida e não apenas relacionado a uma ou outra disciplina) e problematizador das relações de poder (não eurocêntrico e não branco, apenas). Em terceiro lugar, podemos elencar a necessidade de relacionar os temas com o cotidiano escolar e o presente da vivência dos alunos dentro e fora da sala de aula. Isto tudo mediado por experiências práticas vindas da sala de aula que possam se sustentar em princípios de equidade dentre as diferenças.

O grupo entrevistado mostrou preocupações e discutiu a questão da hierarquização e da construção do currículo enquanto discurso de poder (raça, região, mas também gênero e classe), apontando os limites do próprio ensino de História, no cotidiano das salas de aula. Com isso, as narrativas evidenciaram a importância das formações e da constituição identitária dos professores que devem entender o sentido da construção de um novo currículo que se proponha discutir as relações étnico-raciais e o ensino de História.

A partir das narrativas registradas, podemos concluir que a rede municipal estudada apresenta um corpo de educadores com alguma formação e que ao menos parte é sensível às modificações propostas do currículo escolar e que refletem além do mero cumprimento da lei. Contudo, fica evidente, que isso ainda não é o bastante para vermos acontecer a mudança esperada, como os próprios docentes apontam em suas narrativas. Além disso, destacamos que esta não parece se tratar de realidade para toda a região valeparaibana, nem mesmo do estado paulista, de forma que com cada espaço parece merecer uma análise cuidada e individualizada de como tem realizado ações para o enfrentamento do racismo, da discriminação e da autoafirmação da população afrodescendente.

Entendemos também que o presente artigo contribui para discussão acadêmica mais ampla no sentido de apontar que não se espere que as mudanças do currículo e do cotidiano escolar não venham apenas da mudança da legislação, destacando que o fazer dos professores tem grande papel nisso. E

que mesmo enfrentando precárias condições de trabalho, descaso de gestores, resistências cotidianas de suas comunidades, violência do racismo e intolerância religiosa (OLIVEIRA, 2010, p. 215), os educadores com formação e com esta identificação, em seu dia a dia, já estão combatendo os problemas da superação do discurso eurocêntrico e do racismo e preconceito existentes na sociedade, criando seus próprios materiais didáticos e dando aulas que questionam estruturas estabelecidas e normalizadas. Sendo assim, entendemos que pesquisas como esta, no campo da educação e relações étnico-raciais, que escutam os professores dentro de suas realidades, devem ser consideradas para se projetar uma escola e uma educação mais justas, democráticas e inclusivas.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 01 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.

CALDAS, Alberto Lins. Transcrição em história oral. **Caderno de Criação**, n.º 19, ano VI, Porto Velho, setembro, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; GARCIA, Walter E. (Org.). **Textos selecionados de Bernadete A. Gatti**. Belo Horizonte. MG: Autêntica, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Relações étnico-raciais e a lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula (org.) **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho,

2010.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **Guia Prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades e famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

MENDES, Eliana Sodré. **Relações étnico-raciais na perspectiva de professores: escola, currículo e cotidiano escolar**. 2015. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté, Taubaté-SP.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A Lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 5, n. 11, jul./out. 2013, p. 29-54. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/189>>. Acesso em: 01 out. 2019.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007.

OLIVEIRA, Luiz F. **Histórias da África e dos Africanos na Escola: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular**. 2010. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2010.

PORTELLI, Alessandro. História oral e poder. **Mnemosine**. Revista eletrônica do Instituto de Psicologia da UERJ. vol. 6. n.o 2, 2010, p. 2-13.

PORTELLI, Alessandro. **Projeto História**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC/SP. São Paulo, n.14, fev. 1997, p. 25-39.

ROCHA, Solange; SILVA, José Antônio Novaes da. À luz da Lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 5, n. 11, p. 55-82, out. 2013. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/189>>

>. Acesso em: 01 out. 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia, BAZILLI, Chirley, SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, jan./jun, 2003, p. 125-146.

SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade**: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil. Salvador: Edufba/Pallas, 2004.

SANSONE, Lívio. **Raça**: novas perspectivas antropológicas. 2 ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para traz. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-43

Abstract: This paper proposes an approach on the vision of history teachers about the education of ethnic-racial relations and teaching African history and Afro-Brazilian and African culture, in order to value their experiences and teacher identities. The analyzed narratives were recorded based on the theoretical methodological procedures of oral history, which contributed to the production of knowledge about (from and to) the school routine. To this end, thematic oral history interviews were conducted with six teachers. Through them, it was possible to identify the position of these teachers when facing daily challenges and elaborate practical answers. These answers point to the need for teacher education and curriculum restructuring, without losing the dimension of the reality of everyday school life, where the confrontation should take place. racism, discrimination and the promotion of self-affirmation of the African descent population.

Keywords: Oral History. Narrative. Ethnic-Racial Diversity. Teaching History.
