**SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E O ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA**

**GT 2 - Educação de Diversidades culturais**

Agência Financiadora: não contou com financiamento

**Resumo**

O texto apresenta dados parciais de pesquisa sobre a implementação da educação das relações raciais afro-brasileira e indígena, por meio da Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08, nos cursos de Licenciatura em História do Estado de Mato Grosso. O estudo analisa a implementação das leis na formação inicial e os impactos nos saberes e práticas dos professores de história na Educação Básica. A investigação justifica-se pela relevância política, social e cientifica da temática em estudo. Os sujeitos da pesquisa são professores de História em fase inicial da carreira docente. A coleta dos dados inspira-se nos procedimentos utilizados pela história oral temática por considerarmos essencial para o alcance dos objetivos da pesquisa. Este diálogo possibilita ampliar a compreensão dos problemas relacionados ao estudo da história afro-brasileira e indígena na educação básica por meio das vozes dos sujeitos envolvidos. A análise dos dados compreende a abordagem qualitativa em educação. Os dados analisados nos alertam para o quadro de permanências, avanços, novas conquistas e a presença de problemas e dificuldades no que se refere à implementação das políticas de ações afirmativas para o trato das relações étnico-raciais africana, afro-brasileira e indígena no cotidiano das escolas de Educação Básica de Mato Grosso.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Ensino de História. Políticas Afirmativas.

**Introdução**

Desde o início dos anos 2000, a sociedade brasileira tem se defrontado com intensos debates relacionados às políticas públicas voltadas à reparação da história e cultura das populações afrodescendente e indígena. A interferência do Estado, por meio da criação de políticas públicas específicas, com ênfase para as populações afro-brasileira e indígenas, colocou em xeque velhos paradigmas e criou um espaço importante na agenda das discussões sobre o tratamento histórico dispensado a estas populações, suas condições de vida, educação, renda, marginalização, racismo e preconceito.

O interesse pelas temáticas, particularmente no meio acadêmico, ganhou novos contornos com a promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica, juntamente com a Lei 11.645/08, que introduziu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas.

O momento é singular na história da educação brasileira e representa uma conquista história dos movimentos negro e indígena, aliado a outros movimentos sociais e políticos. O reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, da existência do racismo e do preconceito histórico contra os afrodescendentes e indígenas e a tentativa de superação, através de políticas de ações afirmativas, representa um avanço na posição do Estado frente a essas problemáticas. A partir desse momento, um olhar mais crítico e minucioso volta-se para a análise da produção historiográfica sobre o continente africano, sobre os afrodescendentes e sobre as populações indígenas. A questão central que colocamos nesse debate é: Como lidamos com as populações afrodescendentes, sua história, cultura, e sua contribuição na constituição da sociedade brasileira?; Quais imagens/representações possuímos sobre a história e cultura dos diferentes grupos indígenas brasileiro?; Que história produzimos e reproduzimos sobre os afrodescendentes e indígenas?; Como formamos os novos professores de História para lidar com tal problemática?; Como os professores em atuação na Educação Básica lidam com essas questões?

Os debates sobre as temáticas afro-brasileira e indígena, acompanhada de valiosas contribuições de pesquisadores interessados na (re)elaboração de reflexões sobre essas populações e suas especificidades históricas e culturais, são elementos fundamentais para a superação histórica do descaso, negação e silenciamento a que esses povos foram submetidos. No entanto, diversas pesquisas têm demonstrado a existência de uma distância expressiva entre a produção acadêmica e a realidade das salas de aula, onde, muito pouco do saber histórico produzido sobre essas temáticas são, de fato, usadas para a construção de novas referências/interpretações históricas sobre os afro-brasileiros e indígenas.

A constatação dessa realidade demonstra a existência de uma “crise do saber” marcado, essencialmente, pela presença do distanciamento entre o que se produz no mundo acadêmico e a realidade das salas de aulas da Educação Básica.

Diante do exposto, o texto apresenta dados parciais de pesquisa que possui como objetivo analisar a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo dos Cursos de Licenciatura Plena em História da Universidade do Estado de Mato Grosso e Universidade Federal de Mato Grosso. A investigação procura analisar os impactos na formação de novos professores de História e no ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em instituições públicas e privadas de Educação Básica de Mato Grosso. Os colaboradores são professores iniciantes egressos dos cursos de História das instituições, e professores formadores. Para fins deste estudo, serão analisados somente dados parciais referentes aos professores iniciantes egressos do curso de História da UNEMAT, *Campus* de Cáceres.

Inspirados em Huberman (1992) e Garcia (1999), compreendemos por professor iniciante os educadores em fase inicial da carreira profissional, com 2 a 5 anos de atuação profissional. De acordo com os autores, a fase inicial da carreira é uma etapa marcada por complexas situações relacionadas ao “aprender a ser professor” através da prática em ambientes instáveis e incertos, exigindo dos novos educadores o desenvolvimento de atitudes de experimentação, baseadas em erros e acertos, bem como na persistência e enfrentamento de situações problemas. Segundo García (1999, p.26), trata-se de uma “[...] etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência”.

A análise dos dados compreende a abordagem qualitativa em educação. Nesse contexto, compartilhamos com Bogdan e Biklen (1994) que compreendem a abordagem qualitativa como aquela que, "[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo" (1994, p. 49). Compreendemos que os relatos de experiências sobre a formação acadêmica e sobre a atuação profissional dos colaboradores são fundamentais para que possamos compreender como a educação das relações étnico-raciais foi trabalhada nos cursos de História e sua repercussão na formação e, principalmente, na prática pedagógica dos professores iniciantes.

A metodologia para a coleta dos dados inspira-se nos procedimentos utilizados pela história oral temática por considerarmos essencial para o alcance dos objetivos da pesquisa. A opção pela história oral temática, nas investigações no campo da educação, proporciona uma mediação significativa entre dois campos do conhecimento, história e educação. Este diálogo possibilitará ampliar a compreensão dos problemas relacionados ao estudo da história afro-brasileira e indígena na educação básica e superior, por meio das vozes dos sujeitos envolvidos, tanto em relação à formação inicial quanto sobre as práticas dos professores iniciantes.

Para Portelli (1981, p.15),

a História Oral é uma ciência e arte do indivíduo. Embora diga respeito – assim como a sociologia e a antropologia – a padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos, visa aprofundá-los, em essência, por meio de conversas com pessoas sobre a experiência e a memória individuais e ainda por meio do impacto que estas tiveram na vida de cada uma.

A história oral temática torna possível a construção de diálogos com os dados registrados, via entrevista, com os colaboradores e os demais documentos analisados, como leis, diretrizes e currículos do curso de História, permitindo a realização de analise comparativa entre os dados das entrevistas com os colaboradores, suas contradições, divergências e convergências, com os demais documentos analisados. A construção dessa ponte é fundamental, pois buscamos enfatizar os movimentos, os deslocamentos e diálogos entre os impactos das leis de ações afirmativas nos cursos de História, sua relação com a formação de professores e as práticas docentes dos professores iniciantes.

Para Meihy e Holanda (2007, p. 38),

mesmo abrigando índices de subjetividade, a história oral temática é mais passível de confrontos que se regulam a partir de datas, fatos, nomes e situações. Quase sempre, a história oral temática equivale à formulação de documentos que se opõem às situações estabelecidas. A contundência faz parte da história oral temática que se explica no confronto de opiniões firmadas.

A possibilidade de acesso e de escuta das vozes dos professores de História iniciantes, abre um importante campo para a análise das experiências de implementação das Leis n.o 10.639/03 e n.o 11.645/08 nos cursos de Licenciatura em História de Mato Grosso. A partir disso, torna-se possível compreender a repercussão e os impactos das mudanças ocasionadas pelas leis na formação e prática docente dos egressos desses cursos.

O acolhimento da diversidade cultural no interior dos currículos não tem sido uma tarefa fácil. Pesquisas demonstram a ocorrência de mudanças significativas, com a adoção de políticas públicas voltadas para a integração e para o tratamento digno das denominadas “minorias sociais e étnicas” no contexto educacional. Sacristán (1995) salienta que, “a busca de qualquer saída para a marginalização de subgrupos ou culturas passa por modificar os padrões gerais de funcionamento da educação e mais concretamente o da seleção e desenvolvimento dos conteúdos do currículo” (SACRISTÁN, 1995, p. 83).

Nesse contexto, compreendemos o currículo como

[...] uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explicita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos (SACRISTÁN, 1998, p.16).

Defendemos o argumento de que o currículo possui papel relevante na constituição do processo de escolarização e de transformação sócio-político-cultural. O currículo preescrito e o vivido, desenvolvido pelos formadores, são elementos centrais na análise das desigualdades, da discriminação e dos preconceitos contra os africanos, afro-brasileiros e indígenas, no contexto sócio-histórico-cultural em que se situam.

A luta pela transformação dessas problemáticas passa, necessariamente, pela compreensão do currículo como produto e produtor de identidades culturais, podendo contribuir para a superação ou para a permanência dessas questões. Diante disso, faz-se necessário compreender as diretrizes e a dinâmica curricular na formação inicial de professores de História. Nessa perspectiva, Moreira (2008) chama a atenção para a importância do reconhecimento dos entraves presentes nas tentativas de superação do racismo. Para o autor:

A sala de aula nem sempre é, para todos os alunos, um lugar seguro. Nem sempre é fácil eliminar as barreiras entre as diferenças. Os esforços nessa direção precisam ir além do mero “pluralismo” ou do convite para que todos participem no diálogo. Não é suficiente criar condições para que a sala de aula se transforme em um espaço em que todos se sintam à vontade para falar (MORREIRA, 2008, p. 54).

Giroux (1995), ao se referir às questões do multiculturalismo envolvendo raça, identidade e conhecimento, destaca que os educadores não podem desconsiderar essas abordagens em sua atuação profissional. Afirma, ainda que:

Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver num mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente diverso que em qualquer época da história (GIROUX, 1995, p. 88).

Entretanto, o ensino multicultural, em que a alteridade apresenta-se como foco central, depende, segundo Forquin (2000), de “escolhas éticas e políticas” para tornar-se, de fato, multicultural. Para o autor, isso somente será possível

[...] se na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização do ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subentendido historicamente nas políticas escolares “assimilacionistas”, discriminatórias e excludentes (FORQUIN, 2000, p.61).

O currículo, como compromisso político no seio de uma sociedade multicultural, pressupõe a tomada de consciência dos riscos de incorrer no desenvolvimento de práticas curriculares de construção das diferenças e dos preconceitos que o próprio currículo multicultural tenta combater (CANEN, 2005). Essa questão nos remete para a reflexão sobre as diferentes apropriações do currículo no interior das instituições de ensino. Nem sempre o que é proposto pelo currículo prescrito é efetivado, o que pode expressar, de um lado, atitudes críticas frente ao proposto e, por outro lado, uma simples omissão ou desconhecimento do currículo.

***Professores de História iniciantes e o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena***

Analisaremos duas entrevistas realizadas com professoras iniciantes egressas do curso de História da UNEMAT. Identificaremos as colaboradoras por “Professora Iniciante (I)” e “Professora Iniciante (II)”.

As entrevistas seguiram roteiro específico previamente definido, composto por questões envolvendo aspectos importantes sobre a formação acadêmica e atuação docente na Educação Básica, com ênfase especial para o trato das questões étnico-raciais, saberes e práticas no ensino da história afro-brasileira e indígena.

O que nos interessa nesta reflexão é compreender as representações construídas sobre o estudo das diversidades culturais afro-brasileira e indígena na educação básica. Para isso, fundamentamos nossa análise na obra de Roger Chartier através do conceito de “representação” que se apresenta como uma alternativa para compreender a realidade social e cultural onde o real é sentido, representado.

Chartier (1990), se ocupa em compreender como as práticas são construídas pelos sujeitos em determinado contexto social. Partindo dessa premissa, propõe uma nova forma de abordagem sobre as representações como construções elaboradas pelos sujeitos e grupos sociais sobre suas práticas. Para o autor, as práticas não são percebidas na sua integridade plena, elas existem porque foram construídas através das representações.

A Professora Iniciante (I) possui 46 anos de idade, se autodeclara de cor parda com origem negra. Licenciou-se em História na UNEMAT no ano de 2009. Iniciou sua atuação profissional como professora licenciada em História no ano de 2011 em duas escolas públicas estaduais no interior do Estado de Mato Grosso, atuando como professora interina. Destacamos que a mesma já possuía experiência profissional obtida através da formação em Magistério. Em 2011, atuou no ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No ano de 2012 atuou em apenas uma escola em turmas do ensino fundamental e médio.

A “Professora Iniciante (II)” possui 28 anos de idade, se autodeclara de cor branca. Iniciou sua carreira como docente em 2005 atuando nas séries iniciais. Em 2009, concluiu a graduação em História na UNEMAT. Atua em uma escola privada no interior de Mato Grosso, no Ensino Fundamental e Médio, para alunos de classe média e média alta.

Em sua argumentação a Professora Iniciante (I), apesar de destacar a discordância com a obrigatoriedade imposta pelas referidas leis, salienta que, a mesma pode trazer consequências positivas para o estudo da diversidade cultural. Ao mesmo tempo, a colaboradora demonstra preocupação e incertezas sobre a efetivação de tais propostas em sala de aula: “eu não sei até que ponto essa questão vai melhorar o ensino nas escolas em relação a esses temas. Parece que não é um assunto que se dá a devida importância”. Sua preocupação é justificada pela constatação de que, “há muita resistência, ainda existe e vai existir”.

Sobre a mesma questão, a Professora Iniciante (II) considera que houve poucos avanços, mesmo tendo passado dez anos da promulgação da Lei 10.639/03.

Não vejo grandes avanços, grandes questionamentos ainda. Acho que nós estamos ainda engatinhando nesse processo de mobilização das pessoas sobre a importância dessa discussão, ainda não estamos prontos, apesar de ter passado todo esse tempo, mas o Brasil demora a aplicar, para acontecer!

A Professora Iniciante (II) salienta que os educadores “deveriam estar sensibilizados e reconhecer a importância que, tanto os negros, quantos os índios, tiveram na formação do povo brasileiro, assim, não seria necessário a obrigatoriedade de uma lei. *“Eu me sinto na obrigação de cumprir uma lei”.* Para a colaboradora, a necessidade de leis específicas tem origem na *“questão cultural do povo brasileiro”,* aliada à falta de estudo e valorização da história dos povos afro e indígena na formação cultural e social da nossa sociedade.

Em relação à formação acadêmica, as colaboradoras salientaram que durante a formação inicial não tiveram acesso a estudos sistemáticos sobre história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, destacando lacunas de formação sobre essas questões, influenciando diretamente na atuação em sala de aula. De acordo com a Professora Iniciante (I), durante a sua formação inicial, os temas relacionados ao estudo da história e das culturas afro-brasileira e indígena não foram aprofundados devido à inexistência de disciplinas obrigatórias específicas, fato corroborado pela Professora Iniciante (II). Segundo as colaboradoras, ocorreram apenas análises superficiais com referência às diretrizes da Lei n.º 10.639/03, e rápidas discussões sobre a questão indígena no Mato Grosso durante as disciplinas relativas ao Estágio Supervisionado e Didática do Ensino de História.

O argumento das colaboradoras encontra justificativa ao analisarmos o currículo do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT *Campus* de Cáceres. A incorporação à matriz curricular das temáticas africana e indígena, como disciplinas obrigatórias, foi efetivada somente a partir da recomendação da “Comissão Verificadora *in loco*” de 2009, com base nos apontamentos da Comissão Verificadora, durante o processo de reconhecimento e autorização do curso.

Além da inclusão das disciplinas específicas “História e Historiografia da África I e II”, o currículo do curso incorporou também a disciplina “História Indígena” com 60 h/a (sessenta horas aula) em cumprimento à Lei n.o 11.645/08. A nova matriz curricular, aprovada em 2009, entrou em vigor a partir do primeiro semestre de 2010 com sua implantação gradativa. Com exceção das disciplinas específicas, como História da África I e II e História e Cultura Indígena, as demais disciplinas não contemplam análises mais profundas sobre essas temáticas.

As colaboradoras salientam que a temática indígena teve uma abordagem maior em relação à afro-brasileira, especialmente sobre o contexto histórico de Mato Grosso. A ênfase dada à temática indígena durante a disciplina de Estágio Supervisionado, segundo as colaboradoras, estava relacionada à preocupação de uma professora formadora que desenvolveu pesquisas sobre a temática indígena no curso de Mestrado, dando sequência no Doutorado. Apesar disso, a temática não foi aprofundada, repercutindo em dificuldades para tratar dos temas em sala de aula.

Para a Professora Iniciante (II) a temática afro-brasileira foi abordada durante as aulas de Didática do Ensino de História, com enfase para o estudo da Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares. De acordo com a colaboradora

O primeiro contato aconteceu em 2007 quando estudamos a Lei 10.639/03 que estava no auge da implantação. A enfase foi para o conhecimento e sensibilização para que nós, que estávamos em formação, pudéssemos trabalhar na sala de aula a lei que passou a ser obrigatória e que deve ser cumprida.

Tendo como referência o ementário de algumas disciplinas do currículo do Curso de História, especialmente sobre história do Brasil, constatamos que a presença dos africanos está relacionada ao contexto do trabalho escravo, ignorando a importância e a contribuição dos mesmos na construção da sociedade brasileira e as condições sociais dos afrodescendentes na atualidade. Segundo as colaboradoras, as discussões envolvendo aspectos sobre os afrodescendentes e indígenas foram abordadas com ênfase maior nas disciplinas ligadas ao ensino de História. Segundo a Professora Iniciante (I)

Na área de ensino de história nós discutimos sobre a questão dos negros e dos índios. Analisamos, por exemplo, como estes temas estão presentes ou não nos livros didáticos de História. Na disciplina de História do Brasil, estudamos aspectos sobre o negro na colonização. A discussão ficou restrita a questão do negro, as discussões sobre os indígenas ficou restrita a aspectos sobre o índio no período da colonização.

Segundo Oliva “[...] se os alunos, em seus cursos de formação, não tiverem a oportunidade de conhecer a história, a geografia, as literaturas, as artes ou as filosofias africanas, não será possível combatermos as imprecisões e in­capacidades de nossos olhares sobre os africanos e sobre nós mesmos” (OLIVA, 2006, p.190).

Ao questionarmos sobre a experiência docente na escola em relação aos afro-brasileiros e indígenas, a Professora Iniciante (I) destacou a existência de resistências por parte de alunos sobre estas questões. Segundo a entrevistada *“a sociedade escolar está tendo mais facilidade em trabalhar com a questão do negro do que com a questão indígena. Creio que há um preconceito maior em relação aos indígenas do que em relação aos negros”.* Ao ser indagada sobre qual seria a razão de tal diferença, a colaboradora atribui à *“questão cultural”,* salientando que, *“é uma questão cultural que até hoje não mudou”*. Sobre a existência do racismo contra negros e índios na escola em que atua, destaca que o mesmo não se manifesta de forma *“escancarada”,* *“é uma manifestação com cuidados, até por conta dos processos que as pessoas podem sofrer”.*

Sobre a questão do racismo e preconceito em relação aos afro-brasileiros, a Professora Iniciante (II) assim se pronunciou:

Ainda há certo preconceito, não da grande maioria dos alunos, mas você sente, às vezes, quando se trata de alguns alunos do Ensino Médio, 3º ano, em relação às Cotas! Acredito que alguns não são muito a favor, aí então há aquele debate, aquele conflito entre os próprios alunos da turma. Preconceito na sala de aula, em relação a cor da pele, nitidamente, nós não vemos. Muitos alunos questionam a questão das cotas nas universidades argumentando que “antigamente” as pessoas não se declaravam negras e agora, por causa das cotas, as pessoas se declaram negras. Essa questão aparece com maior intensidade no 2º e 3º anos do Ensino Médio, quando os alunos estão mais próximos do vestibular.

A colaboradora destaca que a maioria dos alunos da escola são brancos e pertencentes à classe social alta. Salienta ainda que os alunos negros são minoria e, em muitas turmas, inexistentes, e que não há a presença de alunos indígenas na escola. Em relação aos indígenas, a colaboradora argumenta que há a presença de *“piadinhas sobre os indígenas, que os índios são preguiçosos, não trabalham, andam de carrão, tem celular da moda”.*

Para a professora, esse comportamento se manifesta com muita frequência, pois representa uma *“questão cultural”* fortemente arraigada na cultura da sociedade brasileira, tanto na família, quanto nas notícias veiculadas pela mídia que colocam o indígena como a *“parte errada da história”.* Essa realidade repercute diretamente no trabalho desenvolvido em sala de aula, pois, para a colaboradora, os alunos *“chegam com essas ideias, como essas abordagens, se posicionam”*. Diante dessa realidade, a colaboradora salienta que tenta fazer com que estas questões sejam colocadas em discussão, visando a construção de novas posturas dos alunos em relação aos povos indígenas, sua história e cultura, do passado e do presente.

As representações estereotipadas e racistas de muitos alunos em relação aos indígenas são, em parte, reflexos da cultura social e familiar dos alunos. De acordo com a colaboradora,

Muitos comportamentos passam de pai para filho, pois algumas famílias possuem fazendas próximas às comunidades indígenas e são espaços de conflitos por terra entre os fazendeiros e os indígenas. Às vezes a gente percebe que eles se sentem um pouco coagidos, ameaçados, medo de perder a fazenda do avô, do pai, então eles se posicionam criando uma barreira.

Ao analisar a implementação das leis de ações afirmativas e o papel do professor frente a essa realidade, a Professora Iniciante (I) fez as seguintes afirmações:

Penso que, como professores, deveríamos levar essa questão um pouco mais a sério em sala de aula. Mesmo que o tema não seja abordado nos livros didáticos, é preciso trazê-lo para a sala, discuti-lo, aproveitar os ganchos que a turma oferece para poder trabalhar esses temas. Acredito que os professores precisam se colocar, se posicionar sobre estas questões em sala de aula.

As problemáticas destacadas pelas colaboradoras sobre a questão indígena, são reflexos de uma cultua que está fortemente enraizada no imaginário social dos sujeitos, fruto, em parte, da difusão da história tradicional oficial que durante décadas apresentou uma imagem estereotipada sobre os diferentes grupos indígenas espalhados pelo território brasileiro. A histórica omissão dos historiadores ao produzirem a história dos povos indígenas, aliada à visão eurocentrista, marcada por fortes doses de primitivismo, exotismo, incapacidade intelectual, paganismo e barbárie, justificando a necessidade de adaptá-los ao “mundo civilizado”, ainda fazem parte do imaginário de uma parcela expressiva da sociedade brasileira. A permanência dessa realidade torna lenta e difícil a revisão e mudança de postura dos sujeitos em relação aos povos indígenas.

Outro ponto importante destacado pela Professora Iniciante (II) se refere à falta de conhecimento, por parte de muitos educadores, das leis, diretrizes e objetivo das mesmas, salientando a existência de *“falta de interesse e resistências, pois é algo “novo” que requer estudos e pesquisas”*. Ao mesmo tempo, destaca a “*falta de formação inicial e continuada sobre a questão africana e indígena”*. Destaca ainda, a falta de acesso a materiais e recursos didáticos pedagógicos sobre as temáticas, assim como a falta de supervisão, por parte da escola, para identificar se o professor está trabalhando as temáticas em sala de aula. Segundo a colaboradora, a escola em que atua não incentiva a formação docente voltada para as temáticas afro e indígena.

Nós não temos cursos de formação continuada, nem referente à questão indígena, nem à questão da África, então fica tudo por conta do professor, da maneira como ele vai trabalhar, e a escola também não analisa se o professor está trabalhando ou não! Ele tem que cumprir o apostilado, se tá no apostilado então ele cumpre, se não tá no apostilado e não for do perfil do professor trabalhar com isso, então ele não vai trabalhar.

Nesse sentido, argumenta que a busca por aprofundamento sobre as temáticas afro-brasileira e indígena e a sua discussão em sala depende, exclusivamente, da iniciativa do professor. Ao avaliar o material didático usado, sistema apostilado, a Professora Iniciante (II) argumenta que o mesmo apresenta uma visão europeia sobre os negros e indígenas. Ao mesmo tempo, destaca que a escola permite que o professor complemente a apostila com outros recursos didático-pedagógicos, dando ênfase à autonomia do professor e do seu trabalho, o que permite outras formas de discussão: *“eu posso acrescentar, desde que, ao final do bimestre, o conteúdo extra não atrapalhe a programação da apostila”.*

***Considerações finais***

A multiplicidade dos relatos das professoras colaboradoras nos alertam para o quadro de permanências, avanços, novas conquistas e a presença de problemas e dificuldades no que se refere à implementação das políticas de ações afirmativas, especificamente para o trato das relações étnico-raciais africana, afro-brasileira e indígena, no cotidiano das escolas de Educação Básica de Mato Grosso.

As mudanças no âmbito das políticas públicas de educação sinalizam para a necessidade de observarmos as dinâmicas, os saberes e as práticas produzidas por professores de História e alunos das universidades e escolas brasileiras a partir dos desafios lançados pelas referidas Leis. Como sugere o próprio Ministério da Educação (MEC), neste contexto, tornou-se necessário um debate amplo e pesquisas que abordem a implementação das novas leis, assim como a produção de materiais didáticos e paradidáticos e a formação de professores.

A compreensão dessa realidade vem acompanhada da constatação de que é necessário um grande investimento na formação docente multicultural que questione as tentativas de homogeneização que estão presentes nas políticas públicas e, em especial, nas políticas educacionais atuais. Para isso, a formação docente necessita investir na formação de profissionais capazes de questionar os conhecimentos e práticas legitimadas provendo-os de “contradiscursos”, (MCLAREN E GIROUX, 2000), capazes de entender e combater as práticas dominantes, incluindo nos estudos desenvolvidos nas instituições de ensino e em seus currículos, os saberes e conhecimentos específicos do local e cotidiano dos alunos pertencentes às camadas populares.

Segundo Cannen, “a educação e a formação de professores não pode mais ignorar esta realidade [multicultural]. Não se pode continuar em um modelo educacional que se omita face à diversidade sócio-cultural da sociedade e aos preconceitos e estereótipos a ela relacionados”. (CANNEN, 1997: 479)

Entendemos que essas ações são fundamentais na formação docente, pois acreditamos que as práticas pedagógicas realizadas pelos professores de história no cotidiano da sala de aula, criam sentidos e saberes que repercutirão diretamente na formação de ideias e valores por parte dos alunos, e que, por consequência, atingirão o imaginário social.

Compreendemos que todo processo de mudança e transformação de uma realidade educacional, tanto na formação acadêmica, quanto na atuação dos docentes nas escolas, requer tempo, investimento e persistência. No entanto, compreendemos que, apesar dos entraves e dos avanços tímidos constatados, o diálogo, envolvendo a diversidade cultural afro-brasileira e indígena, foi aberto e, por si só, já representa um avanço importante para a educação brasileira e para a formação voltada à cidadania e a justiça social.

**REFERÊNCIAS**

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994

CANEN, Ana e XAVIER.Sentidos e Dilemas do Multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In:. Lopes, Alice e Macedo, Elizabeth (org), *Currículo: debates Contemporâneos*. São Paulo. Cortez. 2005. p, 180-186.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural***:** entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

FORQUIN, Jean-Claude. *O currículo entre o relativismo e o universalismo*. Tradução de Catherine Rato (UFRJ). Revisão técnica de Antonio Flavio B. Moreira (UFRJ) e Tomaz Tadeu da Silva (UFRGS). Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro/00.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades da educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, António (Org.) *A vida dos professores*. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos M. (Coord). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para ele desarollo profesional docente. In: *El profesorado principiante*: inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2009.

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

MOREIRA, Antonio Flavio B. Reflexões sobre curriculo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria (Orgs) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *A história africana nos cursos de formação de professores.* Panorama, perspectivas e experiências Anderson Ribeiro Oliva - Estudos Afro-Asiáticos, Ano 28, nos 1/2/3, Jan-Dez 2006, pp. 187-220.

PORTELLI, Alessandro. *Tentando aprender um pouquinho*. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, SP – Brasil, 1997.

SACRISTAN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In.: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Territórios Contestados*: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 1995.