



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DE ESCOLA
BÁSICA

RADANES AURÉLIO LIMA VALE

**A TEMÁTICA INDÍGENA À LUZ DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA: LEI N° 11.645/2008, CURRÍCULO
E FORMAÇÃO DOCENTE.**

BELÉM-PA
2020

RADANES AURÉLIO LIMA VALE

**A TEMÁTICA INDÍGENA À LUZ DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA: LEI N° 11.645/2008, CURRÍCULO
E FORMAÇÃO DOCENTE.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho.

BELÉM-PA
2020.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

V149t Vale, Radanes Aurélio Lima.
A temática indígena à luz das práticas pedagógicas dos
professores de história: : Lei nº 11.645/2008, currículo e formação
docente. / Radanes Aurélio Lima Vale. — 2020.
146 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,
2020.

1. Temática indígena . 2. Práticas pedagógicas . 3. Lei nº
11645/2008.. 4. Ensino de História. I. Título.

CDD 370

RADANES AURÉLIO LIMA VALE

**A TEMÁTICA INDÍGENA À LUZ DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA: LEI Nº 11.645/2008, CURRÍCULO
E FORMAÇÃO DOCENTE.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho.

Aprovado em: _____/_____/_____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho (Orientador – UFPA)

Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho (Examinadora Interna – UFPA)

Prof. Dr. Erinaldo Vicente Cavalcanti (Examinador Externo – Unifesspa)

Prof.^a Dr.^a Amélia Maria Araújo Mesquita (Suplente – UFPA).

Com gratidão, dedico este trabalho aos meus amados pais, Vânia Lúcia Lima Vale e Raimundo Aurélio do Vale, que me ensinaram a maior lição da minha vida: nunca desistir dos meus sonhos

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sentimentos de gratidão a todos que entraram em minha vida pessoal e profissional, contribuindo, assim, para que eu chegasse à conclusão desta etapa de minha vida. Sei que agradecer não é tarefa das mais fáceis, digo isso, pelo fato de correr o risco de cometer a injustiça de não citar nomes importantes para mim, mas tentarei ao máximo não ser injusto.

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Raimundo Aurélio do Vale e Vânia Lúcia Lima Vale. Minha eterna gratidão a vocês que sempre cuidaram para que nada faltasse na vida de seus três filhos, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, vocês nunca deixaram de acreditar e lutar para que um dia eu chegasse a ingressar numa universidade pública. Sem o carinho, compreensão e esforço de vocês, eu não teria realizado meu sonho de se tornar professor. Muito obrigado!

Agradeço ao meu irmão e amigo Renan Lima Vale, pela força dada desde quando ingressei no mestrado, sem sua compreensão, companheirismo e ajuda, ao cobrir meus dias de trabalho na feira, essa caminhada longa do mestrado seria ainda mais difícil, agradeço a minha prima Trinity vitória, jovem estudante, que me ajudava com os testes de entrevistas que eu queria realizar nas Escolas pesquisadas.

Não posso esquecer do saudoso seu “Tim”, que infelizmente nos deixou no final do ano de 2018. Sou agradecido pela força dada desde quando eu era estudante da Escola Técnica, me oferecendo trabalho para ajudar a custear as despesas de meu estudo. A gratidão ficará guardada na memória. Por falar em saudosismo, quero agradecer em memória de meus tios, José Ribamar e Vanda Lima Fernandes, que durante meus percursos formativos, de graduação e de pós-graduação, nos deixaram. Vocês sempre se alegraram de coração com as conquistas alcançadas por mim e pelos meus irmãos.

Agradeço a Adriana dos Santos Silva, que há 11 anos está ao meu lado, apoiando incondicionalmente à realização de meus sonhos, não sei o que o futuro nos reserva, mas sei o que o passado me presenteou. Você, sem dúvida, foi o melhor presente durante esses anos, sou grato pelo seu carinho e compreensão.

Devo agradecimento também a minha vó. Ainda não conheci alguém tão forte e guerreira como essa linda mulher de 90 anos, que com muita força e determinação criou seus quatro filhos, sozinha. Tenho muito respeito e admiração por você, espero que Deus lhe conceda muitos anos de vida. Agradeço ao meu amigo Antônio Jailson que me ajudou nos momentos difíceis em que estava sem a bolsa do mestrado.

Agradeço também a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudo, no último ano do mestrado. Sua ajuda foi imprescindível para a conclusão deste trabalho.

Devo gratulações a todos os (as) professores (as) que estiveram juntos nessa caminhada, contribuindo com seus conhecimentos para que eu pudesse estar concluindo este trabalho, obrigado professoras Émina dos santos, Amélia mesquita, Josenilda maués e Jane Beltrão.

Um agradecimento especial à professora Wilma de Nazaré Baía Coelho, a quem considero como minha coorientadora. É grande o respeito e admiração por esta docente, alguém cuja militância ultrapassa os muros da universidade e transforma, para melhor, a vida de quem lhe acompanha, digo que não sou a mesma pessoa desde que comecei a acompanhar e a participar das atividades do Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais (GERA/UFPA). Só tenho a agradecer por tudo que fez por mim, pelos ensinamentos, orientações, confiança e por permitir fazer parte deste estupendo grupo de estudo.

Agradeço também ao meu orientador, professor Mauro Cezar Coelho. Obrigado por confiar a honra de ser orientando de um excelente professor e pesquisador. Seus ensinamentos e dedicação foram fundamentais para a conclusão deste trabalho. Nesta caminhada você se tornou mais que um orientador, um verdadeiro amigo, que se propôs a ajudar-me nos momentos de aperto, tanto acadêmico, quanto pessoal. Saiba que tens um amigo a quem confiar.

Agradeço a todos os membros do Núcleo GERA, pelo companheirismo, especialmente a Mirna Monaliza, que desde a graduação, tem sido uma excelente companheira de trabalho.

E como deixar de agradecer a Deus que é a razão da minha existência? Senhor Deus Pai, quero te dar graças por tudo o que tens realizado por mim. Tuas promessas se cumpriram em minha vida, e aqui quero expressar todo meu amor e gratidão a ti que é o autor da vida.

Obrigado a todos, esse trabalho é um somatório de forças, de energia positiva e de companheirismo, que me possibilitou chegar até o final deste trabalho.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é analisar as representações a respeito dos povos indígenas construídas pelos professores de História e os discentes de duas Escolas na região metropolitana de Belém, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de História. Para a consecução deste objetivo, buscarei entender como esses docentes mobilizam o saber histórico para a efetivação da Lei nº 11.645/2008, assim como, compreender as representações que os discentes elaboram em seus discursos e práticas sobre os povos indígenas. Por último, buscarei fazer uma discussão sobre a formação destes professores, para o entendimento das práticas pedagógicas, referente à temática indígena, engendradas pelos docentes pesquisados. Para o desenvolvimento desta pesquisa, recorreu-se à etnografia da prática escolar utilizando-se da observação participativa, entrevistas, questionários e análise de documentos, tendo como base a discussão proposta por Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. O conceito de representação utilizado na consecução deste trabalho tem como matriz Henri Lefebvre e Roger Chartier. Ivor Goodson e Gimeno Sacristán, através de suas contribuições no campo curricular, tornam-se aportes teóricos fundamentais para o entendimento do currículo escolar como um território permeado de conflitos e interesses manifestos em práticas e simbologias. Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho são autores importantes para a concretização desta dissertação, porque nos possibilitaram refletir sobre a pertinência da efetivação legislação da educação das relações étnico-raciais na Escola, especialmente no que tange a sua relação com o ensino de História. Portanto, a pesquisa demonstra que os dois docentes de História pesquisados buscam efetivar práticas pedagógicas relacionadas aos povos indígenas, porém, o currículo efetivado nas duas instituições é distinto entre si. Conhecer os alunos das duas instituições permitiu constatar que as representações discentes de ambas as Escolas, manifestadas em seus discursos, são distintas entre si. Contudo, as práticas dos estudantes das duas Escolas denotaram a reiteração de preconceitos e discriminações sobre os povos indígenas. Por fim, as reflexões estabelecidas sobre os cursos de formação dos professores, nos permite entender que esta é uma frente estratégica para a efetivação da Lei nº 11.645/2008, pois, uma formação comprometida com o redimensionamento da memória histórica, sobre os índios, possibilitará aos futuros docentes enfrentarem os desafios relacionados ao preconceito e à discriminação presentes nas Escolas.

Palavra-chave: Temática indígena - Práticas pedagógicas - Lei nº 11645/2008. Ensino de História.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to analyze the representations constructed about indigenous peoples, based on the pedagogical practices developed by History teachers working in two schools in the metropolitan region of Belém. In order to achieve this objective, I will try to understand how these teachers mobilize historical knowledge. for the effectiveness of Law n° 11.645 / 2008, as well as, to understand the representations that the students elaborate in their speeches and practices about the indigenous peoples. Finally, I will try to make a discussion about the formation of these teachers, for the understanding of the pedagogical practices, referring to the indigenous theme, generated by the researched teachers. For the development of this research, we used the ethnography of school practice using participatory observation, interviews, questionnaires and document analysis, based on the discussion proposed by Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. The representation concept used in the accomplishment of this work is based on Henri Lefebvre and Roger Chartier. Ivor Goodson and Gimeno Sacristán, through their contributions in the curricular field, become fundamental theoretical contributions for the understanding of the school curriculum as a territory permeated by conflicts and manifest interests in practices and symbologies. Mauro Cezar Coelho and Wilma de Nazaré Baía Coelho are important authors for the realization of this dissertation, because it allows us to reflect on the relevance of the effective legislation of the education of ethnic-racial relations at school, especially with regard to their relationship with the teaching of History. Therefore, the research demonstrates that the two History professors surveyed seek to implement pedagogical practices related to indigenous peoples, however, the curriculum implemented in the two institutions is different from each other. Knowing the students of the two institutions allowed us to see that the student representations of both schools expressed in their speeches, are distinct from each other. However, the practices of students from both schools denoted the reiteration of prejudices and discrimination against indigenous peoples. Finally, the reflections established on teacher training courses, do not allow us to understand that this is a strategic front for the implementation of Law n° 11.645 / 2008, as a training committed to the resizing of historical memory, about the Indians, it will enable future teachers to face the challenges related to prejudice and discrimination present in schools.

Key word: Indigenous theme - Pedagogical practices - Law n°. 11645/2008 - History teaching.

Lista de figuras

Figura 1: o papel do índio nas capitanias Hereditárias	58
--	----

Lista de gráficos

Gráfico 1: Histórico Escolar do professor de História da Escola Anan.	105
Gráfico 2: Histórico Escolar do professor de História da Escola Bel.	115

Lista de quadros

Quadro 1: Quadro construído a partir do trabalho de campo, por meio de entrevistas e observação das atividades desenvolvidas dentro da Escola Anan.....	53
Quadro 2: Tabela construída a partir do trabalho de campo, por meio de entrevistas e observação das atividades desenvolvidas dentro da Escola Bel.....	64

Lista de tabelas

Tabela 1:Tabela construída a partir do questionário respondido pelos discentes da Escola Anan.	71
Tabela 2:Tabela construída a partir do questionário respondido pelos discentes da Escola Bel.	71
Tabela 3:Tabela construída a partir do questionário respondido pelos discentes da Escola Anan.....	74
Tabela 4:Tabela construída a partir do questionário respondido pelos discentes da Escola Bel.	74
Tabela 5:Tabela construída a partir do questionário respondido pelos discentes da Escola Anan.	78
Tabela 6:Tabela construída a partir do questionário respondido pelos discentes da Escola Bel.	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
Percurso formativo.	24
Metodologia da pesquisa.	29
Referências teóricas.	32
I CAPÍTULO: SABER HISTÓRICO ESCOLAR E A LEI N° 11.645/2008: O CURRÍCULO EFETIVADO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES DE HISTÓRIA.	37
1.1 Apresentando a Escola Anan: organização escolar e suas funcionalidades estruturais.	41
1.2 O currículo efetivado e as representações sobre os povos indígenas: práticas pedagógicas na disciplina História da Escola Anan.	45
1.3 Apresentando a Escola Bel: organização escolar e suas funcionalidades estruturais.	54
1.4 O currículo efetivado e as representações sobre os povos indígenas: práticas pedagógicas na disciplina História da Escola Bel.	56
II CAPÍTULO: REPRESENTAÇÕES DISCENTES FRENTE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NAS AULAS DE HISTÓRIA:	66
2.1 Que alunos (as) são estes (as)? Conhecendo os discentes das Escolas Anan e Bel.	70
2.2 Representações discentes sobre os povos indígenas: sociabilidade, discursos e práticas estabelecidas pelos estudantes das duas Escolas.	83
III CAPÍTULO: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: RELAÇÃO ENTRE PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E A LEI N° 11.645/2008.	98
3.1 Escola Anan: a relação entre formação docente e a prática pedagógica para efetivação da Lei n° 11.645/2008.	102
3.2 Escola Bel: A relação entre formação docente e a prática pedagógica para efetivação da Lei 11.645/2008.	112
CONCLUSÃO.....	122
REFERÊNCIAS.	129
APÊNDICE	139
APÊNDICE A – Questionário para os discentes.	139
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para os discentes:	140

ANEXOS	142
ANEXO A - Histórico Escolar do professor de História da Escola Anan.	142
ANEXO B - Histórico Escolar do professor de História da Escola Bel.....	145

INTRODUÇÃO.

As discussões a respeito da temática das relações étnico-raciais, na Educação Básica, tornam-se necessárias em um contexto de intenso debate sobre as formas de apropriações desse tema na Escola Básica, visto que, neste espaço, muitos valores são apreendidos e reforçados; nos quais estão enquadrados os valores étnico-Raciais. Com as prerrogativas previstas na Lei nº 11.645/2008¹, faz-se necessário, o encaminhamento de práticas pedagógicas, para a efetivação deste marco legal, de modo a apontar possíveis soluções para combater o preconceito e a discriminação no âmbito escolar.

Nesse sentido, a elaboração desta dissertação tem como objetivo analisar as representações construídas, por professores de História e alunos de duas Escolas da região metropolitana de Belém, a respeito dos povos indígenas, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de História, no espaço escolar. Para a consecução deste objetivo, buscarei entender como esses docentes mobilizam o saber histórico para a efetivação da Lei nº 11.645/2008, assim como, compreender as representações que os discentes elaboram em seus discursos e práticas sobre os povos indígenas.

Por último, buscarei fazer uma discussão sobre a formação destes professores, para o entendimento das práticas pedagógicas referentes à temática indígena, engendradas pelos docentes pesquisados. Esses objetivos buscam dar conta de um problema, percebido durante a minha trajetória acadêmica: que representações sobre os povos indígenas, os professores de História constroem em suas práticas pedagógicas?

Em 2008, a promulgação da Lei nº. 11.645/2008 modificou o texto da Lei nº. 10.639/2003, incluindo, nos currículos da Educação Básica, a valorização da história e cultura indígena na formação da sociedade brasileira. Assim, o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sofre uma importante alteração passando, a partir da legislação de 2008, a prescrever, para além da obrigatoriedade dos estudos das histórias afro-brasileiras, a história indígena como elemento importante para as aprendizagens sobre o ensino da história do Brasil e da formação da nacionalidade.

Em novembro de 2015, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, por meio do parecer CNE/CEB nº 14/2015. Segundo este parecer, a

¹ BRASIL. **Lei Federal nº 11.645/2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade de temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

inclusão da temática indígena, na Educação Básica, tem relevância tanto para a formação de professores, quanto para a produção de literaturas didáticas que fomentem a valorização da história e cultura dos povos indígenas.

Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho afirmam que as legislações voltadas para as relações étnico-raciais. “não decorreram da constatação, por parte do Estado, de uma fragilidade no sistema ou nas condições de oferta.”² Elas resultam dos movimentos sociais, especialmente o movimento negro e indígena. Dito isto, gostaria de discorrer brevemente sobre a participação dos povos indígenas, nos processos históricos que concorreram para o alcance de diversos direitos, inclusive a Lei nº 11.645/2008.

A mobilização dos povos indígenas em conjunto com os demais segmentos da sociedade civil, que se projetaram a partir dos anos 1960, tornou possível a luta por reivindicações aos direitos negados aos povos indígenas, tais como o reconhecimento à posse de terra, ao respeito e à valorização da diversidade cultural e étnica.

Não é a intenção, deste trabalho, discutir de forma minuciosa, sobre os movimentos indígenas que ocorreram ao longo da segunda metade do século XX, mas cabe aqui salientar que a articulação dos movimentos indígenas, proporcionou encontros, projetos e organizações para debates sobre os problemas causados pelos governos militares que os afetavam de modo a excluí-los da vida política e social. Entre estas articulações destacam-se: o Simpósio de Fricção Interétnica na América do Sul, ocorrido em Barbados, a Comissão Pró-índio e o Centro de Trabalho Indigenista.³

Fernando Roque Fernandes entende que o alcance dos movimentos sociais redimensionou as políticas de Estado⁴, que antes negavam direitos a terra e o direito a própria cultura. De acordo com Fernando Roque Fernandes:

² COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A Lei nº 10.639/03 e consciência histórica: ensino de história e os desafios da diversidade. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História**, ANPUN – RN, 2013, p. 2.

³ Para mais informações ler: BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009)**. 2011. 464 f. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2011; FERNANDES, Fernando Rock. **Movimentos Indígenas no Brasil: O caráter étnico dos movimentos sociais da segunda metade do século XX**. **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História**, ANPUH, 2017.

⁴ De acordo com Manuela Carneiro da Cunha, o Estado criou um conjunto de situações que buscaram descaracterizar a identidade indígena. Entre essas situações estão a política de miscigenação através do casamento entre brancos e indígenas, em meados do século XVIII. Esta miscigenação tinha o intuito de criar uma população homogênea. Já no século XIX, criou-se a lei das terras (Lei nº 601 de 1850), que sob a alegação da existência de uma população mestiça, espoliam vários aldeamentos indígenas de Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo. Para o aprofundamento dessas questões, recomenda-se ler: CUNHA, Manuela Carneiro. **Cultura com aspas**. 1ª edição. São Paulo: Cosac Naify, 2009; RIBEIRO, Moacir Ferreira. **Formação de professores e temática indígena: uma história de hibridismo cultural**. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade), Programa de Estudos pós-graduados em Educação História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

Historicamente os povos indígenas têm se articulado na defesa de suas tradições. Muitos grupos, ao se utilizarem de estratégias específicas, desenvolveram processos de emergências étnicas na luta pelo reconhecimento de suas diferenças. A partir da Constituição de 1988 e devido a importantes fenômenos sociais que caracterizam o protagonismo indígena, esses povos passaram a ter seus direitos reconhecidos em níveis constitucionais.⁵

Como afirma este autor, os movimentos indígenas se fortaleceram, frente à crise da conjuntura política dos anos 1970 e 1980. A ressonância dessas dinâmicas se fez sentir, nas sociedades indígenas e não indígenas. A promulgação da Constituição Federal de 1988, forjada pelas lutas da pluralidade de sujeitos sociais, simbolizou a resposta aos anseios das comunidades indígenas.

A questão indígena começou definitivamente a sair das sombras, passando a se tornar um tema emergente na sociedade, motivo pela qual ocorria a necessidade de construir respostas qualificadas e adequadas para as instâncias que administravam as questões da educação na federação⁶.

Deste modo, o alcance dos movimentos sociais redimensionou as políticas de Estado, que antes lhes negavam direitos, possibilitando assim, de forma inovadora, a garantia do reconhecimento a sua importância na conformação da nação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN),⁷ regulamentada em 1996, reforça os princípios contidos na Constituição Federal.

Deste modo, em 2003 criou-se a Lei Nº 10639/2003, que modifica as diretrizes e bases da educação nacional para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da história e cultura africana e afro-brasileira. Esta Lei elucida a importância da inclusão da temática que envolva as relações étnico-raciais no currículo escolar, indicando perspectiva de trabalho em todos os níveis da Educação Básica.

Em 2008, a lei Nº 11.645/2008 modificou a Lei Nº 10.639/2003, no sentido de incluir a valorização da cultura indígena na formação da sociedade nacional. Essas medidas legais fortaleceram-se com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

⁵ FERNANDES, Fernando Rock. Movimentos Indígenas no Brasil: O caráter étnico dos movimentos sociais da segunda metade do século XX. *Anais do XXIX Simpósio Nacional de História, ANPUH*, 2017, p. 1.

⁶RIBEIRO, Moacir Ferreira. **Formação de professores e temática indígena: uma história de hibridismo cultural**. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade), Programa de Estudos pós-graduados em Educação História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 27.

⁷ BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

voltada para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro e Afro-brasileira.⁸

O autor Edson Dornelles de Andrade (Edson Krenak)⁹ entende que as conquistas dos povos indígenas, desde a promulgação da Constituição Federal até a Lei nº 11.645/2008, se materializam como um novo rumo caracterizado pela luta, defesa e autoidentificação dos povos indígenas. Para este autor os mecanismos legais, expressos na LDBN, se tornaram ferramentas de independência e empoderamento, a partir do ponto de vista dos próprios indígenas.

Portanto, os movimentos indígenas engendraram de modo decisivo a alteração na legislação educacional. Deste modo, como afirmam Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho, as legislações a respeito das relações étnico-raciais, não surgiram da benevolência do Estado, tanto a Lei nº 10.639/2003, quanto a 11.645/2008, “resultam de demandas de movimentos sociais. Nos dois casos, a luta contra as formas de discriminação e preconceito.”¹⁰

De acordo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana,¹¹ as leis para e educação das relações étnico-raciais, não são apenas ferramentas de orientação ao combate de discriminação em sala de aula, são também, leis afirmativas que concebem o ambiente escolar como um espaço de formação da cidadania considerando o conhecimento sobre o lugar dos agentes históricos que protagonizaram – e até hoje protagonizam – a história do Brasil.

Contudo, as configurações atuais das Escolas brasileiras, considerando os materiais didáticos, a estrutura escolar, a formação dos docentes que nela atuam e a permanência do racismo e o preconceito racial em nossa sociedade,¹² sugerem dificuldades para efetivação de

⁸BRASIL. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. 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.

⁹ ANDRADE, Edson Dornelles de. O Indígena como usuário da Lei: um estudo etnográfico de como o movimento da Literatura Indígena Entende e Usa a Lei nº 11.645/2008. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 39 n. 109, p. 321-356, 2019. Edson Dorneles de Andrade (Edson Krenak) escritor indígena da etnia Krenak e pertencente ao grupo linguístico macro-jê. Informações disponíveis em:

<<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Krenak>>

¹⁰ COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Op. cit., 2013, p. 2

¹¹ BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, Nov. 2009.

¹² Para o entendimento das questões relativas aos materiais didáticos, estrutura escolar e permanência do racismo, sugiro a leitura de: GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas Escolas Públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03**. 1º Edição. Brasília: MEC, UNESCO, p. 19-33, 2012; COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho; SILVA, Carlos Ademir Farias da.

práticas pedagógicas que concorram à implementação dos dispositivos legais sobre as relações étnico-raciais na Educação Básica.

Frente a essas dificuldades enfrentadas para a efetivação de práticas pedagógicas inerentes à Lei nº 11.645/2008, essa dissertação propõe reflexões, no que tange às práticas pedagógicas sobre a temática indígena, desenvolvidas nas aulas de História, configurando, assim, como possibilidade de ampliação das discussões sobre a temática das relações étnico-raciais e reflexões sobre o modo como esta, em especial a representação indígena, está sendo trabalhada nas Escolas, aqui pesquisadas, haja vista que se trata de questões caras à sociedade brasileira.

Desta maneira, esta dissertação se constitui como uma produção acadêmica, que busca ampliar as discussões sobre a educação das relações étnico-raciais, especialmente a que concerne à Lei 11.645/2008, em meio ao aumento de produções realizadas nesse campo. De acordo Wilma de Nazaré Baía Coelho, Raquel Amorim dos Santos e Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva, as produções acadêmicas referentes à Educação das relações étnico-raciais, têm crescido de modo significativo.

As produções acadêmicas no campo da Educação e Relações *Raciais*, embora ainda seja restrita, não há como negar o crescente aumento de pesquisas nesta área, assim como o interesse de pesquisadores e do mercado editorial [...] Sobretudo em nível de Mestrado e Doutorado.¹³

Conforme as autoras citadas, distintos pesquisadores têm produzido discussões referentes à Educação das relações étnico-raciais em múltiplas perspectivas. A dissertação intitulada *O que dizem Teses e Dissertações sobre Relações Raciais em Educação (2004-2013)*¹⁴ produzida por Franklin Eduard Auad Thijm, aponta que o crescimento numérico de dissertações e teses sobre o tema das relações étnico-raciais tem possibilitado a notoriedade

Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. **Educere Et Educare**. Cascavel-PR, v.10 n. 20, p. 687-705, 2015; COELHO, Mauro Cezar. As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente. In: **Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu, GT: Educação Fundamental, 2007; SILVA, Edson Hely; MELO, Luísa Azevedo. O índio no livro didático de História: uma análise a partir da Lei 11.645/2008. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**. Recife, v.1, n. 1, p. 215- 226, 2015.

¹³ COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa. Educação e relações raciais: estado da arte em programas de pós-graduação em educação (2000-2010). **Revista Exitus**, v. 4, n. 1; jan./jun. 2014, p.118.

¹⁴ Esta dissertação analisa teses e dissertações relacionadas com o tema da educação das relações étnico-raciais para entender o que estas produções vêm discutindo sobre esta temática. Assim, constatou-se que o tema da educação, a respeito das relações étnico-raciais, tem sido ampliado e discutido nos mais variados campos de estudos, tais como; currículos, instrumentos pedagógicos, formação de professores, estado da arte, entre outros. Ler: THIJM, Franklin Eduard Auad. **O que dizem teses e dissertações sobre relações raciais em educação (2004-2013)**. 2014. 160 f. Dissertação de mestrado. Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém-Pa.

sobre este assunto. Segundo este autor “as produções demonstraram o crescimento da visibilidade que tem ganhado a problematização sobre identidade e diferença envolvendo as definições de si e de alteridade”¹⁵

Concordando com as ideias dos autores supracitados, apontarei de modo sucinto algumas contribuições acadêmicas de autores, que discutem a educação para as relações étnico-raciais, em diferentes perspectivas, com a finalidade de situar esta dissertação em relação aos estudos correlatos.

Em 2012, o CNE, com o apoio da CEB e da Organização para a Educação, Ciência e Cultura das Nações Unidas (UNESCO) promoveu uma consultoria técnica, coordenada por Luís Donizete Grupioni, com o objetivo de realizar estudos sobre a temática indígena na Educação Básica. A partir desta consultoria, constataram-se alguns entraves para a implementação da Lei nº 11.645/2008. Apesar das iniciativas inovadoras do sistema de ensino, das universidades e das organizações indígenas e de apoio, Luís Grupioni concebe que a dificuldade para a efetivação deste marco legal, encontra-se no desconhecimento desta legislação, por parte dos gestores dos sistemas de ensino, que evidenciaram apatia e desinteresse em propor estratégias que visem o cumprimento desta Lei.

Sendo assim, este documento propõe o fomento de formação continuada aos professores, da Educação Básica, de modo a propiciar conhecimento e segurança aos docentes para efetivar, exitosamente, a temática indígena em sala de aula. Conforme este documento se faz necessário, também, investimentos nas Escolas Básicas tal como equipar as bibliotecas com literaturas especializadas que permitam a informação e pesquisa dos estudantes e professores sobre o tema.

Seria importante considerar e expor o quadro ainda deficitário em que a questão indígena é representada no país, conforme se apontou nos relatórios dessa consultoria. Sem que os professores e gestores dos sistemas de ensino façam a crítica desse quadro, dificilmente se enseja novas abordagens para a questão. Uma vez estabelecida a crítica, passo seguinte deverá ser a construção e proposição de uma pauta positiva para tratar o tema.¹⁶

Por fim o relatório propõe a formulação de um conjunto de diretrizes para a efetivação da Lei nº 11.645/2008, que culminou com a promulgação, três anos depois, das Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica.

¹⁵ Ibidem., p. 66.

¹⁶ GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Documento técnico consolidado: Subsídio a Formulação e Avaliação a Políticas Educacionais Brasileiras. **Projeto 914 BRZ 1001.4**. São Paulo: CNE/UNESCO, 2012, p. 67.

Outro autor, que contribuiu para o entendimento dos desafios frente a esta legislação, foi Edson Silva. Este autor entende que um dos maiores desafios para a efetivação da Lei nº 11.645/2008 está relacionado a duas dimensões. O primeiro está ligado aos cursos de formação inicial para professores e o segundo vinculado aos cursos de formação continuada aos docentes em exercício na Educação Básica.

Formação para o professorado e os agentes que atuam na educação no âmbito das relações étnico-raciais sobre a temática indígena talvez seja o maior desafio a ser enfrentado. A formação específica tem que ser pensada em duas frentes: nos cursos de licenciatura e de formação para o magistério; e para aqueles/as professores/as em exercício docente e demais profissional que atuam na Educação.¹⁷

Este autor entende que a despeito desta lei estar em vigor desde 2008 e dos avanços sobre o tema indígena, observam-se poucas iniciativas, nos centros de formação docente, para o enfrentamento e efetivação desta legislação, em função da secundarização dada à temática indígena na licenciatura. O exemplo dado por Edson Silva é a flexibilização, que ocorre comumente, nos concursos públicos no ensino superior, para a cadeira de história indígena “em geral, os editais flexibilizam as exigências para candidatos/as que possuam formação em Antropologia, isso em razão da carência de especialistas sobre a temática indígena na área da História.”¹⁸

Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho discutem sobre a formação dos professores de História, diante da legislação que redimensiona a História do Brasil nos currículos da Educação Básica. Segundo estes autores, as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais alteram, de forma substantiva, o modelo dos cursos de formação dos professores de História. Contudo, existe um entrave para a efetivação desta legislação, vinculada à perspectiva eurocêntrica.

Formar professores de História tem implicado, via de regra, na oferta de uma discussão arraigada na tradição disciplinar, pautada na divisão quadripartite, infensa à crítica à preponderância da perspectiva eurocêntrica e que assume a prática docente como uma instrumentalização do saber de referência para fins didáticos.¹⁹

Este estudo se alinha à concepção de Edson Silva, porque entende que as lacunas existentes para a efetivação de ações pedagógicas concernentes à temática das relações étnico-

¹⁷ SILVA, Edson. Ensino e sociodiversidade indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. **Mneme: Revista de humanidade**, v.15, n. 35, p. 21-37, jul./dez. 2014, p. 30.

¹⁸ *Ibidem.*, p. 31.

¹⁹ COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. As licenciaturas em história e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.34, E192224, 2018, p. 25.

raciais relacionam-se com a forma como os cursos de formação lidam e assumem este tema nos percursos curriculares.

José Ferreira dos Santos - Casé Angatú - discute os desafios enfrentados pelas Escolas brasileiras para a aplicação da Lei n° 11.645/2008. O autor questiona as interpretações que assinalam a presença dos povos originários do Brasil a partir da chegada dos europeus e, isso se observa especialmente nas ações docentes, ao lecionar sobre as vivências passadas e presentes dos povos indígenas.

O autor entende que a efetivação da Lei n° 11.645/2008, alcançará êxito com o diálogo entre a cultura indígena e ensino de História, assim como entre a produção acadêmica e o saber das tradições dos povos originários, presentes nas linguagens indígenas atuais, “diálogo esse capaz de enfrentar o descompasso entre as histórias escritas e lecionadas, e as linguagens indígenas portadoras de memórias que consideramos fundamentais para a aplicação da Lei n° 11.645/2008.”²⁰

As teses e dissertações que se apropriaram da etnografia escolar para discutir a implementação da Lei n° 11.645/2008, também trazem contribuições para o entendimento da Lei n° 11.645/2008. A dissertação de Armelinda Borges da Silva,²¹ propõe analisar as práticas pedagógicas para a implementação da Lei n° 11.645/2008, em duas Escolas da rede pública, na cidade de Ji-paraná em Rondônia. As conclusões apontam que os docentes desconhecem essa legislação.

Mesmo com a ausência do conhecimento sobre este marco legal e a falta de formação continuada relacionada à temática indígena, os docentes propuseram ações promissoras para o trato com esta temática, tais como convites a indígenas para discutir sobre a cultura local e a apresentação de vídeos que tratam do combate ao preconceito sobre os povos indígenas. Contudo, as práticas pedagógicas desenvolvidas em ambas as Escolas, pouco contribui para desconstruir estereótipos acerca dos povos indígenas.

As representações sociais sobre a educação étnico-racial e suas implicações nas práticas pedagógicas dos professores do ensino fundamental são discutidas na tese de Antônio Luís Parlandin dos Santos.²²

²⁰ SANTOS, Carlos José Ferreira dos. “História e Culturas Indígenas” - alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos falando? **História & perspectivas**. Uberlândia, v. 28, n. 53, p. 179-209, 2015, p. 184.

²¹ SILVA, Armelinda Borges da. **Evidências e Ausências da Lei n° 11.645/2008 (História e culturas indígenas) em Escolas da Rede Pública de Jiparaná, RO**. 2018. 151 f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá.

²² SANTOS, Antônio Luís Parlandin dos. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica: por uma pedagogia decolonial e**

Conforme os resultados obtidos na referida tese, as representações dos professores, no que tange à educação das relações étnico-raciais, apresentam perspectivas, as quais, através da educação escolar, reproduzem o racismo, preconceito e discriminação racial. De acordo com Antônio Luís Parlandin dos Santos “Na Escola, por exemplo, o racismo se expressa nas relações entre os sujeitos que compõe a dinâmica social rotineira. Professores ainda reproduzem em suas práticas pedagógicas formas de preconceitos que se disseminam na sociedade em geral.”²³

Essas produções denotam que, apesar dos esforços dos professores e gestores em subverter situações de racismo e preconceito na Escola, a efetivação da Lei nº 11.645/2008 esbarra nas dificuldades ligadas aos estereótipos, formação e o desconhecimento do referido marco legal por parte dos agentes escolares. A dissertação aqui proposta se apropria da etnografia escolar para o entendimento das representações construídas a partir das práticas pedagógicas dos professores de História sobre os povos indígenas.

Deste modo esta dissertação se aproxima da tese de Oldimar Pontes Cardoso ²⁴. O objetivo desse trabalho é avaliar o slogan educacional “a Escola deve formar cidadãos críticos e participativos” e, para isso, recorre às representações dos docentes de História sobre a educação voltada à cidadania no âmbito escolar. Sua tese denota que os professores de História apresentam dificuldades quanto às representações voltadas para uma educação voltada para a formação cidadã.

Esta breve explanação sobre o que se tem produzido sobre a educação das relações étnico-raciais não esgota as discussões sobre esta temática, mas evidencia que um conjunto de produções acadêmicas discute este assunto em variadas perspectivas. Sendo assim, a contribuição desta dissertação se remete à reflexão pelo qual o ensino de história é encaminhado no trato com a educação das relações étnico-raciais, especialmente a temática indígena.

Portanto, a discussão feita nesta dissertação, sobre as práticas pedagógicas dos professores de História e as representações em relação aos povos indígenas se constitui relevante, pois, busca dialogar com os estudos apontados acima, refletindo sobre ações pedagógicas, a fim de melhorar a oferta da Educação. Básica, reconhecendo e valorizando a cultura indígena para formação nacional. Deste modo, esta dissertação se configura como

intercultural. 2018. 283 f. Tese (Doutorado). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém - PA.

²³ Ibidem., p. 44.

²⁴ CARDOSO, Oldimar Pontes. **A didática da história e o slogan da formação de cidadãos.** 2007. 249. F. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

forma de contribuição ao cumprimento da legislação sobre a educação voltada para as relações étnico-raciais, ampliando a oferta de literatura especializada sobre o tema, além de constituir reflexões sobre a relação entre o conhecimento construído nas universidades e o realizado na Educação Básica.

Por fim, a relevância social desta dissertação se consubstancia como forma de entender a educação escolar como caminho para as conquistas dos intentos sociais dos povos indígenas, pois como afirma José Alves da Silva Santos “as mudanças esperadas com a efetiva implementação da lei estão calcadas nas expectativas de eliminação do racismo e na experimentação de uma sociedade mais justa e digna para todos e todas.”²⁵

Desta forma, pesquisar sobre as práticas pedagógicas dos professores de História e sua relação com a efetividade da Lei nº 11.645/2008 se consubstancia como importante para entendermos como a educação escolar se configura como um espaço de luta pelo protagonismo dos povos indígenas na história nacional.

Percurso formativo.

A preocupação com este tema não é fortuita. Ela surge das reflexões que venho fazendo desde o último semestre do curso de Licenciatura e Bacharelado em História, em 2014, quando me deparei com a disciplina História *Indígena e do Indigenismo* ministrada pelo professor Mauro Cezar Coelho, o qual fomentou discussões de caráter introdutório sobre a história indígena, bem como sobre o ensino de História.

Um dos objetivos a ser alcançado nesta disciplina foi a elaboração de sequências didáticas, pensando a inclusão da temática indígena na Educação Básica. Minha dificuldade em pensar esta temática, em grande medida, ocorreu pela forma como este curso de graduação estruturou suas disciplinas, pois, pouco se debateu sobre a vinculação do saber acadêmico com o saber escolar, muito menos sobre a questão relacionada às relações étnico-raciais.

É certo que a minha condição de Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a docência (PIBID), desde o ano de 2012, já me colocava questões a respeito da importância de discussões que envolviam o saber acadêmico e a Escola Básica. Contudo, foi no último semestre da graduação, que me encontrei com as dificuldades de elaboração de práticas pedagógicas concorrentes para a efetivação das legislações referentes à Educação Básica e a temática indígena.

²⁵ SANTOS, José Alves da Silva. O ensino de história no Brasil e a Lei n 11.645/2008: articulações e entrecruzamentos das histórias e culturas africanas, afrobrasileiras e indígenas na educação básica. **Relatório final de pesquisa de Iniciação Científica apresentado à Assessoria de Pós-Graduação e pesquisa pela Faculdade de Ciências da Educação e Saúde-FACES**, 2016, p.13-14.

Mesmo tendo êxito nesta disciplina e concluído, em 2016, a graduação em Licenciatura e Bacharelado em História, percebi que somente esta formação não seria o suficiente para a constituição de um docente minimamente preparado para os problemas que a Escola enfrenta no seu cotidiano, principalmente no que se refere às questões relacionadas a preconceitos e discriminações sobre as minorias sociais.

A necessidade de continuar estudando, para melhor compreender as questões relativas à temática das relações étnico-raciais e seu vínculo com a educação, levaram-me ao encontro do curso de especialização em Relações Étnico-raciais para o Ensino Fundamental promovido pelo Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais (GERA/UFPA), sob a coordenação da Professora Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho.

O objetivo, desse curso de especialização, foi ampliar as discussões sobre a educação das relações étnico-raciais através de elaborações de projetos de intervenções exequíveis nas Escolas. Assim, essa proposta educativa constitui-se “como relevante forma pedagógica de tratar um conteúdo invisibilizado, em algumas Escolas, mas presente nas relações sociais de seus agentes das mais diferentes formas de apresentação.”²⁶

Esta especialização se tornou importante, em minha vida acadêmica, porque proporcionou o contato com disciplinas fundamentais para a reflexão de práticas pedagógicas voltadas para o enfrentamento dos desafios inerentes à efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Para a consecução deste curso, foi elaborado, em conjunto com o historiador Marcus Vinícius Bararuá, um projeto de intervenção intitulado *Os Povos Indígenas como Agentes Históricos no Processo de Ensino/Aprendizagem*²⁷. Sob a orientação do professor Mauro Cezar Coelho, este projeto de intervenção foi publicado no livro *Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental*.²⁸

Minha curta experiência, em 2016, como professor, do sexto ano, em uma Escola de iniciativa privada, elucidou as dificuldades em se efetivar práticas pedagógicas concorrentes à efetivação da Lei nº 11.645/2008. O currículo escolar, que privilegia a matriz eurocêntrica, as representações preconceituosas sobre índios e negros, a discriminação ainda existente em nossa sociedade e a resistência por parte dos gestores e pais de alunos em reconhecer a

²⁶ COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias; SOARES, Nicelma Josenila Brito. **Relações étnico-raciais para o ensino fundamental: projetos de intervenção escolar**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017, p. 16.

²⁷ BARARUÁ, Marcus Vinícius, VALE, Radanes Aurélio Lima. Os povos indígenas como agentes históricos no processo de ensino/ aprendizagem. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias; SOARES, Nicelma Josenila Brito. (Org.). **Relações étnico-raciais para o ensino fundamental: projetos de intervenção escolar**. São Paulo: Editora Livraria da Física, p. 59-76, 2017.

²⁸ Este livro faz parte do 11º livro do ciclo de debate sobre a temática da formação de professores e relações étnico-raciais.

importância dessa discussão, se consubstanciaram em algumas das dificuldades que enfrentei para efetivar práticas pedagógicas voltadas para a efetivação deste marco legal.

A partir das discussões e reflexões feitas na especialização e da rápida experiência como professor, fui impulsionado a dar continuidade nas reflexões sobre a temática indígena na Educação Básica. Assim, em 2017, submeti ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) o projeto de pesquisa com o título provisório *A(in) visibilidade indígena nas escolas Básica frente à Lei nº 11.645/2008*, com o objetivo de entender as representações sobre os povos indígenas, nas Escolas Públicas da região metropolitana de Belém.

Em 2018, ingressei como mestrando do PPEB e, concomitantemente, como aluno e tutor do curso de aperfeiçoamento intitulado *Relações Étnico-Raciais na Educação Básica*, realizado pelo Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) e o Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais (GERA/UFPA). O retorno a uma formação continuada, como o aperfeiçoamento, tinha como objetivo aprofundar e entender melhor como as práticas pedagógicas interferem no trabalho do professor de História.

Este curso foi importante, porque possibilitou pensar questões estruturantes relacionadas às lacunas existentes em meu processo formativo profissional, permitindo melhor compreender o conhecimento sobre questões relacionadas ao objeto de estudo a ser desenvolvido no mestrado: a prática pedagógica voltada à educação das relações étnico-raciais no ensino de História, especificamente a temática indígena.

As discussões, leituras e o contato com os (as) professores (as) da Educação Básica e formadores (as), construídos no aperfeiçoamento, contribuíram de forma significativa para o aprofundamento de conhecimentos relativos às práticas pedagógicas. Assim, este curso foi concluído com a elaboração de estratégias pedagógicas, intitulada, *Práticas esportivas indígenas nas aulas de Educação Física da Educação Básica: brincando e aprendendo a partir dos conhecimentos étnicos*,²⁹ formuladas em conjunto com o professor de Educação Física, Renan Lima Vale, sob orientação dos professores Mauro Cezar Coelho e Fernando Roque Fernandes.

²⁹ VALE, Radanes A. Lima; VALE, Renan Lima; COELHO, Mauro Cezar; FERNADES, Fernando Roque. Práticas esportivas indígenas nas aulas de Educação Física da Educação Básica: brincando e aprendendo a partir dos conhecimentos étnicos. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA Carlos Aldemir Farias da; SOARES Nicelma Josenila Brito. (Org.). **Escola Básica e relações étnico-raciais**. 1º ed. Tubarão: Copiart, p. 265-294, 2019.

Esta estratégia pedagógica fez parte de um dos capítulos do livro, *Escola Básica e Relações Étnico-Raciais*, resultante das discussões engendradas nesta formação continuada. Concomitantemente a este curso, as atividades desenvolvidas no mestrado também se mostraram enriquecedoras para a aprendizagem sobre questões relativas à educação voltada às relações étnico-raciais.

A primeira disciplina no mestrado, com a qual tive contato, foi a *Escola Básica Brasileira* ministrada pelas professoras doutoras Wilma de Nazaré Baía Coelho e Émina Márcia Nery dos Santos. Esse componente curricular teve como objetivos discutir as concepções e fundamentos da Educação Básica, bem como analisar a configuração do sistema educacional brasileiro e a problematização das leituras sobre a diversidade e sua relação com o currículo.

Durante as aulas, foram estabelecidas discussões pertinentes ao tema da Educação Básica brasileira, dentre as quais tiveram destaque a compreensão sobre a legislação que diz respeito à Educação no Brasil. Além das discussões realizadas em sala de aula, as atividades avaliativas constituíram momentos de aprendizado consubstanciados em seminários de aprofundamentos temáticos e na produção de um artigo sobre o estado da arte, relacionado ao objeto de pesquisa para a dissertação de mestrado.

O atelier de pesquisa I, também se conformou em uma atividade importante no mestrado. Essa atividade se configurou como processo de orientação desenvolvido pelo professor doutor Mauro Cezar Coelho, com o propósito de direcionar a pesquisa de campo que estava sendo desenvolvida.

No segundo semestre de 2018, as atividades do mestrado foram norteadas pelo cumprimento de três componentes curriculares, sendo dois deles obrigatórios (*Atelier II- Questões de Metodologia e Escola e Currículo*) e um eletivo (*Métodos e Técnicas de Investigação em Antropologia*), além do estágio realizado na disciplina *Didática Específica de História* sob a supervisão do professor doutor Mauro Cezar Coelho.

No Atelier II foram organizadas orientações para a utilização os dados recolhidos na pesquisa. Já escolha da disciplina eletiva intitulada, *Métodos e Técnicas de Investigação em Antropologia*, ministrada pela professora doutora Jane Felipe Beltrão teve como objetivo contribuir com o trato dos dados recolhidos na pesquisa de campo. Nessa disciplina, ocorreram seminários como objeto de avaliação a fim de preparar-nos para apresentação em eventos acadêmicos. Também foi realizado um trabalho de campo, como atividade avaliativa, cujo tema seria relacionado à questão de gênero.

Com a contribuição do discente Esteban Francisco Acosta Barreno, este trabalho de campo se concretizou com a finalidade de analisar a apreensão que as alunas do ensino fundamental têm sobre a discussão de gênero. Assim, esta atividade avaliativa foi apresentada, demonstrando os resultados obtidos na pesquisa de campo.³⁰

O componente curricular, *Escola e Currículo*, teve o objetivo de promover estudos que contribuísse para a compreensão crítica da Escola enquanto espaço educativo e do currículo enquanto campo teórico e prático. Deste modo, a atividade desenvolvida consistiu na apresentação de painéis³¹ temáticos, de modo a compreender, debater e problematizar as políticas curriculares voltadas à educação brasileira³². Essa atividade contou com as orientações das professoras doutoras. Amélia Mesquita e Josenilda Maués, responsáveis pela disciplina em questão.

O Estágio docente, realizado no curso de licenciatura em História, foi outra atividade desenvolvida no segundo semestre do mestrado. Nessa atividade, ocorreu o acompanhamento das aulas ministradas pelo professor doutor Mauro Cezar Coelho. Nesta disciplina, *Didática Específica da História*, as discussões pautaram-se sobre o lugar da disciplina História no currículo escolar e a construção de planos de aulas. Seus objetivos a serem alcançados remetiam-se a refletir sobre a importância da didática para os processos de ensino, refletir sobre a relação entre saber historiográfico e saber histórico escolar, analisar estratégias didáticas e formular estratégias didáticas.

As atividades desenvolvidas no estágio docente consubstanciaram-se em acompanhar o processo de produção dos planos de aula, orientação sobre a construção dos planos didáticos e a ministração de uma aula na graduação.

Em 2019, o processo de qualificação foi uma etapa importante nesse percurso acadêmico, porque apontou limites, problemas e dificuldades que precisavam ser contornadas para melhor construir este trabalho. Deste modo, as contribuições do professor doutor

³⁰ O trabalho foi realizado em uma Escola do ensino fundamental e médio da rede privada, localizada na cidade de Belém. Esta atividade se concretizou com uma entrevista com cinco estudantes do ensino fundamental. O resultado deste trabalho apontou para as seguintes situações: As alunas sofrem com problemas de assédio sexual dentro e fora da escola; O bullying é evidenciado nas relações escolares e a presença de discriminação na Escola pelo fato de serem do sexo feminino.

Observou-se que as discentes reconhecem seu papel social que é de protagonista no espaço escolar, e isso se observou com: Denúncias sobre a desigualdade de gênero; Procedimento de lideranças no âmbito escolar com a escolha das chefes de turma; Rede de solidariedade entre elas em relação às piadas feitas pelos colegas da turma.

³¹ O Painel é uma forma de apresentação de resultados de trabalhos realizados em torno de um tema tendo suas conclusões produzidas a partir de pontos de vista complementares ou diferentes. Como atividade avaliativa a turma foi dividida em grupo para a apresentação dos painéis, no qual ficamos responsáveis em debater sobre políticas curriculares pensadas para a Educação brasileira.

³² Esta disciplina buscou realizar incursões teóricas sobre as determinações histórica, cultural, epistemológica, social e ideológica do currículo escolar problematizando a Escola e suas relações curriculares, debatendo sobre as políticas curriculares adotadas no Brasil e suas implicações nos currículos escolares.

Erinaldo Vicente Cavalcante e das professoras doutoras Amélia Mesquita e Wilma de Nazaré Baía Coelho se configuraram como relevantes e norteadoras para a conclusão da pesquisa desenvolvida para esta dissertação.

Portanto, minha trajetória acadêmica, trouxe uma problemática a ser pensada nesta dissertação: que representações sobre os povos indígenas, os professores de História constroem em suas práticas pedagógicas, diante da Lei nº 11.645/2008, que saber histórico escolar³³ estes professores engendram para o trato com a temática indígena?

Metodologia da pesquisa.

Metodologicamente, essa dissertação foi encaminhada por meio da etnografia escolar. Com base na discussão proposta por Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. A etnografia escolar é uma adaptação da etnografia³⁴ elaborada pelos antropólogos para discutir sociedade e cultura.³⁵ Para os pesquisadores da Educação a preocupação são os processos educativos envolvendo o trabalho de campo e nessa perspectiva “o pesquisador aproxima-se de pessoas situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado.”³⁶

De acordo com esta autora, na pesquisa do tipo etnográfico escolar, o pesquisador não tem objetivo de interferir no ambiente com propostas que tornem possíveis mudanças a partir da realidade escolar e, sim, observar os eventos, as pessoas e situações engendradas na Escola. Dito isto, a etnografia escolar pressupõe o contato com esse espaço:

Para tentar entender as operações e os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados

³³ A categoria saber histórico escolar é concebida na perspectiva de Ana Maria Monteiro. Para esta autora, o saber histórico escolar se configura como um conhecimento com feição cognitiva própria, que se relaciona com o saber de referência, mas se distingue por guardar necessidades e injunções do processo educativo. Ler MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, v. 22, n.74, p.121-142, Abr. 2001.

³⁴ De acordo com Marli André, a etnografia no seu sentido etimológico significa “descrição cultural”, os antropólogos entendem a etnografia por dois vieses o primeiro como conjunto de técnicas utilizadas para coletar dados, valores, crenças e comportamentos de determinadas sociedades, já o segundo constitui-se como relato escrito resultante do emprego das técnicas utilizadas na primeira. Recomenda-se ler ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18º edição. – Campinas SP: Papirus, 2011.

³⁵ Ver dentre outros autores: MAZARIEGOS, Dina. “Mulheres Mayas na Guatemala: relações de poder, gênero, etnia e classe” In Sacchi, Ângela & Gramkow, Márcia Maria (orgs.). **Gênero e Povos Indígenas**. Brasília/Rio de Janeiro: FUNAI/Museu do Índio, p. 206-229, 2012. (BJFB); SACCHI, Ângela & Gramkow, Márcia Maria (orgs.). “Introdução” In **Gênero e Povos Indígenas**. Brasília/Rio de Janeiro: FUNAI/Museu do Índio, p. 15-27, 2012. (BJFB); GARRIDO PAILLAFFEF, Millaray. “Zomo weichan” In Garcia Mingo, Elisa (coord.), 2017. Zomo newen – **Relatos de vida de mujeres mapuche en su luta por derechos indígenas**. Santiago/Chile: LOM ediciones, p. 227-249, 2017. (BJFB), GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos Editora S.A, 1989; LÉVI-STRAUSS, Claude. “A Eficácia Simbólica”. In **Antropologia estrutural**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

³⁶ ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18º edição - Campinas SP: Papirus, 2011, p. 29.

conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.³⁷

De princípio, a metodologia que encaminhou a pesquisa desta dissertação, utilizou-se dos pressupostos técnicos associados tradicionalmente à etnografia, tais como a observação participativa, entrevistas e análise de documentos. No que tange à observação participante, minha opção foi aproximar-me da observação participante interpretativa utilizada por Oldimar Pontes Cardoso na sua tese de doutorado.³⁸

A Observação Participante Interpretativa significa observar a natureza das aulas como organização social e culturalmente construída, por intermédio de uma participação intensiva no contexto escolar, refletindo analiticamente sobre seu objeto de estudo. Isso significa dedicar maior atenção às formas de representações realizadas pelos agentes escolares, diante do processo de ensino e aprendizagem, interferindo o menos possível – sabendo que a presença do pesquisador já causa uma interferência involuntária – nos métodos, dúvidas ou comentários surgidos no ambiente escolar.

Sobre as Escolas e seus agentes guardaremos, em sigilo, seus nomes, considerando os princípios da resolução 510/2016³⁹, que implica, o respeito e a proteção de modo a prevenir futuros danos as instituições de ensino e seus agentes escolares. Assim, as Escolas, os funcionários e os alunos serão denominados por nomes fictícios, no caso das Escolas pesquisadas serão denominadas de Escola Anan e Escola Bel.

A observação nas duas Escolas ocorreu no primeiro semestre de 2018. Deste modo, na Escola Anan, a observação das aulas de História ocorreu pelo turno da manhã, durante as quartas-feiras, das 7 horas às 12 horas. Na turma do sexto ano do ensino fundamental ocorriam no segundo e terceiro horário, das 7h45 às 9h15, já na turma do sétimo ano ocorriam nos três últimos horários, das 9h35 às 11h50, sendo que cada tempo de aula correspondia a 45 minutos.

Contudo, com o desenvolvimento do projeto “Raça e etnicidade: resistências e desafios” esses horários comumente eram alterados em função das atividades desenvolvidas nesse projeto, pois, em diversos momentos as turmas trabalhavam em conjunto.

³⁷ Ibidem., p. 41.

³⁸ CARDOSO, Oldimar Pontes. **A didática da história e o slogan da formação de cidadãos**. 2007. 249 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

³⁹ BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Brasília/DF, 24 de maio 2016.

Esta resolução considera que a ética na pesquisa científica exige respeito e garantia plena do livre exercício do direito do participante, bem como exige o agir ético do pesquisador considerando a anuência dos participantes ou de seus responsáveis legais.

Na Escola Bel, o acompanhamento, das aulas de História, ocorreu pelo turno da tarde durante as segundas-feiras das 13h30 às 18h15. Nesta Escola foram acompanhadas três turmas do segundo ano do ensino médio, que serão denominadas de turma 1: 1º horário (13h30 às 15 horas); turma 2: 4º horário (16 horas às 16h45); turma 3: 5º e 6º horário (16h45 às 18h15). Cada tempo de aula correspondia ao período de tempo de 45 minutos.

Meus primeiros contatos nas duas Escolas foram com seus respectivos diretores, os quais apresentei minha proposta de pesquisa. A princípio a diretora da Escola Anan ficou incomodada com a minha presença alegando que muitos estudantes vêm pesquisar na Escola e depois somem, porém, foi solícita e me apresentou a professora de História que, de imediato, sabendo da minha proposta de pesquisa, ficou interessada.

O dia e horário marcado para pesquisa ficou combinado para as quartas-feiras, das 8 horas às 12 horas. Na Escola Bel, a diretora e o vice-diretor pareceram animados com a pesquisa e, trataram de me apresentar ao professor de História responsável pelo segundo ano do ensino médio da Escola.

Diferentemente da coordenação, o professor parecia um pouco incomodado com minha presença, mas não esboçou nenhuma resistência quanto à possibilidade de minha presença em sala de aula. Assim, os dias e os horários para a observação das aulas e atividades na Escola ficaram agendados para as segundas-feiras no horário das 13h30 às 18h15.

As entrevistas com os professores⁴⁰ e estudantes de ambas as Escolas, os questionários realizados pelos discentes, juntamente com as anotações advindas do acompanhamento das aulas de História se constituíram como fontes utilizadas para a consecução desta dissertação.

Conforme afirma Oldimar Pontes Cardoso, a utilização de entrevistas se coaduna com a teoria de representação proposta por Henri Lefebvre, porque permite ao pesquisador se utilizar da confrontação com outras fontes para pensar a fronteira entre discursos e práticas:

Essa metodologia também é coerente com a teoria das representações de Henri Lefebvre, que orienta esta pesquisa, por possibilitar a explicitação das contradições entre discursos e práticas sociais dos atores de campo, que são elementos constituintes de suas representações.⁴¹

Outro tipo de fonte analisado foram os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) de ambas as Escolas pesquisadas, o livro didático em sala de aula e o currículo prescrito no caso,

⁴⁰ As entrevistas foram realizadas com os professores de Histórias das duas Escolas pesquisadas. Também foi necessário entrevistar a Vice-diretora e a professora de Ensino religioso da Escola Anan, pois, são duas agentes escolares envolvidas diretamente com o projeto “Raça e etnicidade: resistências e desafios.”

⁴¹ Ibidem., p.199.

a legislação sobre as relações Étnico-raciais para a Educação Básica, tal como o parecer CNE/CEB nº 14/2015. Desta forma, “Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.”⁴²

A partir das contribuições de Marli André, os documentos são importantes para estabelecer interpretações sobre as ações e relações engendradas no espaço escolar. Assim, essas fontes apresentam os caminhos pelos quais as Escolas percorrem, possibilitando a compreensão dos encontros e desencontros no cotidiano escolar e perceber as representações criadas nesse espaço.

Referências teóricas.

O conceito de representação utilizado na consecução deste trabalho tem como matriz Henri Lefebvre. Em sua obra, Lefebvre entende que as representações são formas de ver, reelaborar e de se comunicar com o mundo, concretizadas nas relações de “fatos de palavras e de prática social.”⁴³ Segundo Oldimar Pontes Cardoso, a teoria das representações formuladas por Lefebvre possibilita o entendimento das relações estabelecidas no âmbito escolar, porque as representações não são simples fatos nem resultados compreensíveis dentro de uma análise simplista da realidade, pois, não se encontram presente somente nos discursos dos sujeitos sociais em determinada sociedade, também se encontram nas ações cotidianas.

De acordo com Lefebvre, “as representações ocupam os intervalos, os interstícios entre o sujeito e os objetos clássicos, entre a presença e a ausência, entre o vivido e o concebido.”⁴⁴ Para este autor, representação se forma entre o concebido, composto pela idealização e o discurso sobre determinado conhecimento a ser criado e reproduzido, e o vivido, formado pela vivência particular de cada sujeito e pela vivência coletiva e suas práticas num determinado contexto.

Portanto, este autor contribui teoricamente para essa pesquisa, porque permite o entendimento de que as palavras, fenômenos, fatos da consciência do sujeito e suas ações cotidianas podem ser percebidos como a manifestação de suas representações. Assim, as representações dizem respeito tanto ao indivíduo quanto ao meio social em que se vive.

Roger Chartier também se consubstancia como um referencial importante, porque nos possibilita entender que as representações sociais coletivas são concebidas como as matrizes

⁴² ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Op. cit., 2011, p. 28.

⁴³ LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983, p. 94-95.

⁴⁴ Ibidem., p. 96-97.

de práticas construtoras do próprio mundo social “Mesmo as representações coletivas mais elevadas só têm existência, só são verdadeiramente tais, na medida em que comandam atos.”⁴⁵ Essas representações coletivas serão pensadas nas relações engendradas nas Escolas.

Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho são autores importantes para a concretização desta dissertação, porque nos possibilitam refletir sobre a pertinência da efetivação legislação da educação das relações étnico-raciais na Escola, especialmente no que tange a sua relação com o ensino de História. Para estes autores, as relações étnico-raciais para a Educação Básica devem ser enfrentadas de forma que redimensione a memória histórica sobre os povos indígenas, e para isso o conhecimento da literatura especializada e da legislação concernente à educação das relações étnico-raciais são imprescindíveis.⁴⁶

Assim, ambos os autores, através das diversas produções acadêmicas relacionadas com as questões étnico-raciais,⁴⁷ no ambiente escolar, evidenciam a importância da formação dos professores para a eficácia da oferta de uma educação antirracista e mais democrática. Além do mais, elucidam a importância da relação de práticas pedagógicas relacionadas ao conhecimento dos estudantes para a efetivação das diretrizes que dizem respeito às relações étnico-raciais.

As contribuições de Flávia Eloisa Caimi são relevantes para esta dissertação, porque nos permitem refletir sobre os desafios referentes ao ensino de história frente às demandas relacionadas às modificações curriculares, incluindo novos conteúdos, atualização da historiografia, exigindo novos recortes e novas perspectivas historiográficas e a inclusão de temas, os quais ainda esbarram em saberes que priorizam um determinado segmento social em detrimento de outros.

A autora supracitada elucidada que a prática pedagógica, referente ao professor de História, requer uma proximidade do ofício do historiador, ou seja, o saber acionado pelo

⁴⁵ CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.11 n. 5, p. 173-191, 1991.

⁴⁶ Ideias oriundas das contribuições de Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho. Ler: COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História, historiografia e saber histórico escolar: a educação para a s relações étnico-raciais e o saber histórico na literatura didática. **Espaço pedagógico**. Passo Fundo, v.21, n. 2 p. 358-379, 2014.

⁴⁷ Entre as contribuições desses autores pode-se citar: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educação em Revista**. Curitiba, n. 47, p. 67-84, Mar. 2013; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. A formação de professores para o ensino de história: impasses em perspectiva. **Fronteiras: Revista de História**. Dourados MS, v. 18, n. 31, p. 51-67, 2016; COELHO, Mauro Cezar. As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente. **Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu, GT: Educação Fundamental, 2007.

professor relaciona-se com o saber historiográfico,⁴⁸ especialmente com uso de fontes em sala de aula, aliada com as exigências da metodologia pedagógica. Flávia Caimi entende que as demandas específicas dos professores de História exigem:

O uso de metodologias próprias do campo da investigação historiográfica, que aproximem os estudantes do ofício do historiador, como o trabalho com fontes históricas em sala de aula; a atenção a temas que dizem respeito aos novos sujeitos que adentram à Escola, especialmente à diversidade de grupos étnicos e culturais e às questões de gênero.⁴⁹

Essas demandas, aliadas com os saberes pedagógicos possibilitam aos discentes a aproximação do modo como se constrói o saber histórico, oportunizando, assim, o protagonismo dos (as) alunos (as) no seu percurso de aprendizagem.

Ivor Goodson e Gimeno Sacristán, através de suas contribuições no campo curricular, tornam-se aportes teóricos fundamentais para o entendimento do currículo escolar como um território permeado de conflitos e interesses manifestos em práticas e simbologias, a partir de intenções devidamente inseridas no contexto social e escolar. Segundo Sacristán, currículo é a concretização das funções da própria Escola e a forma de situa-las no momento histórico e social possibilitando o acesso ao conhecimento de forma particular em contato com a cultura.

Essa concepção de Sacristán permite entender que as ações desenvolvidas nas Escolas também são currículos que engendram formação de conhecimento e percepção sobre temas importantes para a sociedade. Já Ivor Goodson concebe o currículo não apenas como a expressão ou representação de interesses sociais envolvidos nesse jogo de confluência de poder, também concebe como produtor de identidades e subjetividades manifestadas em interesses de classe, raça e gênero.

Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Dessa forma, uma história do currículo não deve estar focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero.⁵⁰

⁴⁸ O saber escolar não se confunde com o saber historiográfico, aquele se preocupa com os processos formativos e cognitivos de crianças, adolescentes e adultos inseridos na Educação Básica não visando produzir ciência, mas sim cognição, já o conhecimento historiográfico guarda compromisso com a construção do saber histórico pautado em metodologias próprias da ciência história. Ler: COELHO, Mauro Cezar. Que enredo tem essa história? A colonização portuguesa na América nos livros didáticos de História. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). **Livros didáticos de história: entre política e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

⁴⁹ CAIMI, Flávia Eloisa. Op. cit., 2015, p.110.

⁵⁰ GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1995, p. 10.

A perspectiva desse autor é pertinente, porque as relações estabelecidas entre os currículos pensados e concretizados formam, ou pelo menos contribuem, significativamente para a construção de representações relacionadas à diversidade em nossa sociedade.

A Lei nº 11.645/2008, prevista como modificação curricular da educação brasileira, se consolida como uma ferramenta que concebe o ambiente escolar como um espaço de formação da cidadania levando em consideração o conhecimento sobre o lugar dos agentes históricos que protagonizaram – e até hoje protagonizam - a história do Brasil. Segundo Jerssem José dos Santos Luciano – Baniwa.

A Lei 11.645 fortalece as políticas públicas voltadas para os povos indígenas já existentes, e em médio e longo prazo pode ampliá-las, aperfeiçoá-las e mesmo qualificá-las na medida em que torna as questões indígenas e afro-brasileiras mais visíveis e adequadamente mais conhecidas.⁵¹

Portanto, as discussões que dizem respeito às representações sobre os povos indígenas, formuladas a partir das práticas pedagógicas dos professores de História no espaço escolar, serão aprofundadas, através de discussões a respeito da forma como os docentes pesquisados mobilizam o saber histórico escolar para o trato com a temática indígena, compreendendo as representações que os discentes elaboram em seus discursos e práticas, sobre os povos indígenas, nas relações engendradas nas Escolas pesquisadas.

Deste modo, para o primeiro capítulo, a prática pedagógica dos professores de História, nas Escolas pesquisadas será objeto de estudo, para entender a forma como estes profissionais mobilizam o saber histórico escolar, construindo currículos, para efetivar as demandas da Lei nº 11.645/2008, relativas à inclusão da temática indígena nas Escolas Básicas.

A discussão proposta para este capítulo entende que o trabalho do professor de História possui relevância para a consolidação de discussões, as quais busquem positivar questões relativas às relações étnico-raciais, redimensionando a memória histórica através da epistemologia de sua disciplina.

Assim, Flávia Eloisa Caimi nos aproxima do entendimento da importância do saber histórico escolar para a constituição do desenvolvimento de capacidades cognitivas relativas ao entendimento de que a diferença seja cultural, política ou étnica não significa ser desigual, pois, de acordo com esta autora, uma das justificativas para a inserção da história no currículo escolar é:

⁵¹ BANIWA, G.J. dos S. L. A história e cultura indígena no contexto da Lei 11.645/08: reflexos na educação brasileira. **Revista de Educação do COGEIME**. Manaus, v. 25, n. 49, p. 11-23, 2016, p. 20.

Potencializar nas crianças e adolescentes um sentido de identidade e contribuir para o conhecimento e a compreensão de outros países e culturas do mundo atual, já que pela consciência das origens distintas e diversas, os jovens podem compartilhar valores, costumes, ideias etc., e também valorizar as diferenças com atitudes de respeito e tolerância⁵².

O segundo capítulo terá como objetivo compreender as representações que os discentes elaboram em seus discursos e práticas, sobre os povos indígenas, nas relações engendradas nas Escolas pesquisadas. Essa compreensão se faz relevante, porque os professores destas instituições buscaram encaminhar currículos para a efetivação da Lei nº 11.645/2008.

Com base nas formulações engendradas por Peter Lee, Flávia Caimi, Mauro Coelho, Wilma Coelho e Carlos Silva, entendo que o ensino de História na Educação Básica é importante, porque é por meio dessa disciplina que os (as) alunos (as), formalmente, têm acesso ao conhecimento sobre o passado e sobre a trajetória histórica de agentes sociais que se fazem presentes em nossa sociedade, com normas, culturas e dinamismos que se construíram ao longo do tempo.

Portanto, entendo que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de História possuem relevante importância para que os discentes tenham a possibilidade de pensarem em diferentes perspectivas sobre os povos indígenas. Afinal de contas, a prática pedagógica tem como uma de suas finalidades pensar a aprendizagem dos estudantes.

Por fim, para o terceiro, buscarei fazer uma discussão sobre uma dimensão que nos possibilitará pensar acerca das representações sobre os povos indígenas engendradas pelas práticas pedagógicas dos docentes de História, que é o processo formativo desses docentes e sua relação com a temática das relações étnico-raciais.

Desta forma, os currículos dos cursos de formação dos professores pesquisados, seja inicial ou continuada, junto com as entrevistas realizadas com estes se consolidam como fontes utilizadas para esta discussão. Isso nos possibilitará pensar acerca das representações sobre os povos indígenas engendradas pelas práticas pedagógicas dos docentes de História e sua relação com a temática a respeito das relações étnico-raciais.

⁵² Ibidem., p. 108.

I CAPÍTULO: SABER HISTÓRICO ESCOLAR E A LEI Nº 11.645/2008: O CURRÍCULO EFETIVADO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES DE HISTÓRIA.

Esta dissertação tem como objetivo analisar as representações sobre os povos indígenas, formuladas a partir das práticas pedagógicas dos professores de História, no âmbito escolar. Para o desenvolvimento desta pesquisa, recorreu-se à etnografia da prática escolar com base na discussão proposta por Marli Eliza Dalmazo Afonso de André¹. De acordo com esta pesquisadora “a pesquisa do tipo etnográfico, caracterizada fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite construir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.”²

A etnografia da prática escolar se mostra pertinente nesta dissertação, porque nos permite entender como as representações sobre os povos indígenas são construídas no cotidiano escolar, “por meio dos conhecimentos, valores, crenças, modo de ver e de sentir a realidade e o mundo.”³

Esta metodologia se desenvolveu por meio da observação participativa das aulas de História, nas duas Escolas pesquisadas, da observação do projeto intitulado “Raça e Etnicidade: resistências e desafios”, desenvolvido em uma das duas Escolas pesquisadas, do registro das atividades desenvolvidas no espaço escolar, através do caderno de campo e da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) das Escolas.

Para o primeiro capítulo, a prática pedagógica dos professores de História, nas Escolas pesquisadas, será objeto de estudo, para entender a forma como estes profissionais mobilizam o saber histórico escolar, construindo currículos, para efetivar as demandas da Lei nº 11.645/2008, relativas à inclusão da temática indígena nas Escolas Básicas.

Dito isto, será feita uma análise de cenas escolares para possibilitar o entendimento das representações sobre os povos indígenas, a partir das práticas pedagógicas dos professores de História pesquisados. Fernando Seffner traz contribuições valiosas com o conceito de cenas escolares. Conforme este autor, o roteiro de cenas selecionadas nos permite transitar entre assuntos referentes às práticas pedagógicas, aprendizagem científica e valorização da diversidade, desenvolvidas nas Escolas⁴.

¹ ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18ª edição. – Campinas SP: Papyrus, 2011.

² Ibidem., p. 41.

³ Ibidem., p. 41.

⁴ Segundo Fernando Seffner, as cenas escolares são constituídas como parte das anotações em caderno de campo. As situações anotadas a partir das cenas escolares se configuram como potenciais para o entendimento de

A categoria, saber histórico escolar será concebida, neste trabalho, como um conhecimento com feição cognitiva própria, que se relaciona com o saber de referência, mas se distingue por guardar necessidades e injunções do processo educativo. Deste modo, seu objeto de estudo são os processos formativos e cognitivos de crianças, adolescentes e adultos inseridos na Educação Básica não visando produzir ciência, mas sim cognição. Para Maria Auxiliadora Schmidt,

O saber histórico escolar com uma especificidade e legitimidades próprias; o reconhecimento do fim do domínio das grandes narrativas históricas e o encaminhamento para outras concepções de narrativa como a história temática e a micro-história; a necessidade do ensino de história tomar como referência o próprio método da ciência; a superação da dicotomia ensino-pesquisa e a busca por propostas pedagógicas que contemplassem a realidade social dos alunos e professores; a compreensão de que alunos e professores são sujeitos da história e desta com o movimento social e enquanto memória; o uso escolar dos documentos históricos bem como a renovação da utilização destes nos manuais didáticos.⁵

Concordando com a ideia de Maria Schmidt, o saber histórico escolar será compreendido, neste trabalho, como uma categoria que considera a utilização das características próprias da construção científica da História em conjunto com propostas pedagógicas que contemple as múltiplas realidades sociais dos (as) alunos (as) e docentes.

Flávia Eloisa Caimi nos aproxima do entendimento da importância do saber histórico escolar para a constituição do desenvolvimento de capacidades cognitivas relativas ao entendimento de que a diferença seja cultural, política ou étnica não significa desigualdade, pois, segundo esta autora, uma das justificativas para a inserção da história no currículo escolar é:

Potencializar nas crianças e adolescentes um sentido de identidade e contribuir para o conhecimento e a compreensão de outros países e culturas do mundo atual, já que pela consciência das origens distintas e diversas, os jovens podem compartilhar valores, costumes, ideias etc., e também valorizar as diferenças com atitudes de respeito e tolerância⁶.

Para além da justificativa citada acima, esta autora nos permite entender que as práticas pedagógicas, desenvolvidas no ensino de História, atualmente trazem demandas específicas para os professores dessa disciplina, em função das modificações curriculares,

questões como gênero, sexualidade, raça e classe social, as quais perpassam o cotidiano escolar. Ler: SEFFNER, Fernando, Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Estudos feministas**. Florianópolis, v. 2, n. 19, 2011.

⁵ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico? **História e ensino de história: revista do laboratório de ensino de História**. Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas: UEL, v. 11, p. 35-49, 2005, p.39.

⁶ CAIMI, Flávia E. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**. Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./ dez. 2015, p. 108.

incluindo novos conteúdos, atualização da historiografia, exigindo novos recortes e novas perspectivas historiográficas e a inclusão de temas, os quais ainda esbarram em saberes que priorizam um determinado segmento social em detrimento de outros⁷.

A autora supracitada também elucida que a prática pedagógica, referente ao professor de História, requer uma proximidade do ofício do historiador, ou seja, o saber acionado pelo professor relaciona-se com o saber historiográfico, especialmente com uso de fontes em sala de aula, aliada com as exigências da metodologia pedagógica. Para Flávia Caimi, as demandas específicas dos professores de História exigem:

O uso de metodologias próprias do campo da investigação historiográfica, que aproximem os estudantes do ofício do historiador, como o trabalho com fontes históricas em sala de aula; a atenção a temas que dizem respeito aos novos sujeitos que adentram à Escola, especialmente à diversidade de grupos étnicos e culturais e às questões de gênero.⁸

Essas demandas, aliadas com os saberes pedagógicos possibilitam aos discentes a aproximação do modo como se constrói o conhecimento histórico, oportunizando, dessa forma, o protagonismo dos (as) alunos (as) no seu percurso de aprendizagem. Portanto, a dimensão das práticas pedagógicas dos professores de História, conforme Edson Silva,⁹ não pode ser subdimensionada, pois, estas ocupam um papel central na mediação do conhecimento histórico na Escola e são importantes para o entendimento da construção das representações dos povos indígenas construídas ali.

Dito isto, as práticas pedagógicas expressam a forma como os docentes enfrentam as demandas da legislação para as relações ético-raciais, abordam os conteúdos, elegem seus recursos didáticos e também refletem suas concepções sobre o lugar que a disciplina História ocupa nos currículos da Educação Básica, assim como suas trajetórias formativas profissionais e de vida.

Outra dimensão importante, para esta dissertação, é a discussão referente ao currículo concretizado no espaço escolar. Alice Casimiro Lopes afirma que as pesquisas, sobre o currículo, têm demonstrado que a Escola, como um espaço de trabalho empírico, tem revelado diferentes dinâmicas e resistências em relação às orientações emanadas pelo Estado, pois, a

⁷ Ideia obtida a partir das contribuições de Flávia Eloisa Caimi, para o campo do ensino de História. Ler: CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Dossiê**, v.2, n 21, p. 17-32, 2006; CAIMI, Flávia Eloisa. A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. **Revista Latino-Americana de História**. São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 193-209, 2013; CAIMI, Flávia E. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**. Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./ dez. 2015.

⁸ Ibidem., p.110.

⁹ SILVA, Edson. Op. cit., 2014.

gestão, os docentes e os demais agentes escolares desenvolvem práticas no espaço escolar, múltiplas e facetadas. De acordo com esta autora as:

Pesquisas trazem contribuições importantes para o entendimento das políticas de currículo em virtude de, com frequência, assumirem a Escola como espaço de trabalho empírico. Ainda que em trabalhos isolados prevaleça o discurso de que existe uma homogeneidade imposta pela globalização da economia, capaz de limitar os sentidos das políticas, os resultados desses trabalhos, tratados em conjunto, expressam diferentes dinâmicas de resistência e reinterpretação das orientações do Estado ou mesmo de produção para além da assimilação dos marcos centralizados.¹⁰

Maria Amélia Santoro Franco reforça a ideia de Alice Lopes, porque entende que as práticas pedagógicas se constituem numa dimensão de resistência e de manifestações das múltiplas motivações e experiências, as quais buscam tentar concretizar determinados aprendizados, dessa maneira, a prática pedagógica, segundo esta autora é viva, existencial, interativa e impactante, porque:

Se organiza para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social¹¹.

Ivor F. Goodson entende que os docentes constroem os currículos escolares a partir de uma série de fatores singulares, tais como suas disciplinas, processo formativo, educação familiar, religiosa etc. Esses currículos têm íntima relação com as práticas pedagógicas dos professores, já que, “o currículo produzido pelo professor não é simplesmente colocado, mas sistematicamente produzido.”¹²

O currículo produzido tem relevância nas representações sobre os povos indígenas, construídas no espaço escolar, porque revelam a forma como determinados temas ocupam espaços e resistem frente a conhecimentos que privilegiam determinadas camadas sociais e depreciam outras. Nesse sentido, o aporte teórico centrado em Ivor Goodson nos permite entender que as práticas pedagógicas dos professores de História devem ser vistas não apenas como uma expressão, representação ou reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produtora de identidades e subjetividades.

As contribuições desses autores são pertinentes para entender que as práticas desenvolvidas pelos docentes nas Escolas pesquisadas, engendram currículos escolares e

¹⁰ LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, Jul./Dez., 2006, p. 34

¹¹ FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015, p. 604.

¹² GOODSON, Ivor F. **Currículo Teoria e História**. 1º edição. Rio de Janeiro: Ed. Vozes. 1995, p. 63.

representações sobre os povos indígenas a partir de experiências, vivências, condições de trabalhos, processo formativo e demandas burocráticas escolares.

Esta inferência parte das fontes, tais como os PPP's, o caderno de campo, acompanhamento das aulas ministradas pelos professores de História e os relatos dos professores, as quais denotam, a despeito da semelhança de condições de trabalho, práticas pedagógicas distintas entre os professores de História das duas Escolas.

A professora de História, da Escola Anan, elabora suas atividades, sobre a temática indígena, em sintonia com as atividades do projeto “Raça e etnicidade: resistências e desafios”, cujo objetivo é o combate ao preconceito e à discriminação sobre negros e índios presentes em nossa sociedade, no qual a professora de Ensino Religioso e a gestão escolar¹³ são atuantes. A prática pedagógica do professor de História da Escola Bel demonstrou ter relação com o livro didático de História para o segundo ano do ensino médio, pois, suas aulas, consideravelmente, se concretizam relacionando sua experiência docente com o que está formulado naquela literatura.

1.1 Apresentando a Escola Anan: organização escolar e suas funcionalidades estruturais.

A Escola Anan participou, em 2009, de uma pesquisa em âmbito nacional sobre as práticas pedagógicas relativas à Cultura Afro-Brasileira, a História da África e à História dos Povos Indígenas, Esta pesquisa analisou as práticas pedagógicas de trinta e seis Escolas em todo o Brasil, no qual a Escola Anan está inclusa. Contudo, diferentemente do objetivo da pesquisa supracitada, que foi de analisar a forma como a Lei nº 10.639/2003 estava sendo efetivada nas Escolas Básica brasileira, por meio das práticas pedagógicas dos professores, essa dissertação se propõe analisar as representações a respeito dos povos indígenas construídas pelos professores de História e os discentes, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de História.

Esta instituição de ensino fica localizada no município de Ananindeua, no bairro da Guanabara, o qual se encontra em uma área urbanizada localizada próxima a redes de serviços

¹³ Estas agentes escolares militaram e militam para que o projeto “Raça e etnicidade: resistências e desafios” fosse pensado, concretizado e permanecido na Escola Anan, mesmo sofrendo resistências de outros professores dentro da própria Escola. Elas estão presentes nas atividades do projeto e contribuem para que os docentes envolvidos nesse projeto realizem suas atividades, observou-se também, que a professora de Ensino Religioso contribui com recomendações de leituras e ideias para que a professora de História desenvolva sua prática pedagógica.

como supermercados, universidade, condomínios e hospitais. O bairro em que se localiza a Escola Anan possui rede pública de esgoto e a maioria das ruas asfaltadas.

Esta Escola obteve o resultado do IDEB¹⁴ de 2015 equivalentes a 3,1, abaixo da meta projetada de 5,4.¹⁵ O não alcance da meta projetada, por esse sistema avaliativo, indica que, de acordo com os parâmetros de IDEB, existe a incipiência na aprendizagem relacionada à Língua Portuguesa e Matemática bem como considerável índice de evasão escolar, já que o objetivo do IDEB é avaliar o nível de desenvolvimento das Escolas concernente a estes aspectos.

Contudo, esses dados devem ser concebidos com cautela, pois, como afirma Fernanda Ferreira Belo e Nelson Amaral Cardoso¹⁶ e José Márcio Silva Barbosa e Rita Márcia Andrade Vaz de Mello,¹⁷ os dados apontados pelo IDEB são incipientes para elucidar o panorama da Educação Básica no Brasil, porque escamoteiam dados importantes sobre o desempenho escolar, excluindo outros fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem.

A estrutura escolar pode ser um indicativo do baixo resultado no IDEB, pois, as condições em que os alunos e professores se encontram podem interferir nas práticas pedagógicas. As condições e as salas de aulas são inadequadas para o ambiente de ensino e aprendizagem, porque muitas salas de aulas não dispõem de janelas, portas e ventiladores. Parte das salas localiza-se frente à quadra esportiva. Este entorno da Escola é um espaço privilegiado de encontros dos (as) alunos (as) para a observação dos jogos, conversas e flertes.

Logo, as atenções dos alunos, que estão em sala de aula, se direcionam em muitos casos às atividades desenvolvidas no entorno e no interior da quadra. A Escola possui refeitório, mas sem as condições adequadas, devido à ausência de cadeiras e mesas, para a alimentação. Esta instituição possui auditório, onde se desenvolve atividades relacionadas o projeto “Raça e Etnicidade, Afro-indígena: Resistência e Desafios”, tais como apresentação de danças e palestras.

¹⁴ O Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB) é uma avaliação nacional que indica a qualidade da educação por meio de exames padronizados, seja a prova Brasil ou Saeb. Nessa avaliação participam estudantes da Educação Básica, os quais são avaliados a partir média obtida nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática. Sobre o IDEB ver: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012; SCHNEIDERI, Marilda P.; NARDI, Elton L. O Ideb e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 1, p. 7-28, 2014.

¹⁵ A Escola Anan não participou ou não atendeu os requisitos necessários para a participação do IDDB 2017. Site consultado: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=5144842>>.

¹⁶ BELO, Fernanda Ferreira; AMARAL, Nelson. Cardoso. IDEB da escola: a aferição da qualidade do ensino tem sido referencial para se (re) pensar a educação municipal? **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n.2, p. 339-353, 2013.

¹⁷ BARBOSA, José Márcio Silva; MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz de. O IDEB como instrumento de avaliação da aprendizagem escolar: uma visão crítica. **Revista eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v. 07, n. 13, p.106-123, jan.-jun. 2015.

A Escola Anan não possui laboratório para atividades extra-sala de aula, porém, dispõe de um espaço intitulado Sala de Africanidade, no qual se desenvolvem oficinas, leituras e cantos relacionados à temática étnico-racial. Cabe ressaltar que este espaço se consolidou com os recursos financeiros¹⁸ das agentes escolares envolvidas no projeto voltado ao combate ao racismo e ao preconceito.

Também existe biblioteca, porém, o local não é acessado pelos alunos devido às condições apresentadas: pouca iluminação, sem acessibilidade às pessoas com deficiência e pouca ventilação. É válido destacar que parte da literatura utilizada pelos professores, para o trato das questões étnico-raciais, não se encontra na Biblioteca, e sim na sala da vice-diretora e na sala onde se desenvolve o projeto “Raça e Etnicidade Afro-indígena: Resistência e Desafios”.

Essas literaturas,¹⁹ em grande medida, são adquiridas pelos recursos próprios das professoras e são utilizadas para a concretização dos objetivos do projeto e das aulas de História. A Escola apresenta, em seu PPP, projetos relativos às questões étnico-raciais, mas nem todos os professores participam deste projeto. Segundo o relato da professora de Ensino religioso, que está à frente do projeto:

Isabela: muitos professores resistem ao projeto voltado para as relações étnico-raciais, por entender que isso não tem importância, mas resistimos, pois, sabemos da importância de trabalhar contra o racismo e o preconceito (sic).²⁰

De acordo com Rodrigo Edenilson de Jesus e Shirley Aparecida de Miranda, a falta de informação e de literatura didática sobre a educação das relações étnico-raciais, se configura como um dos fatores que aparecem com mais frequência nas resistências das comunidades

¹⁸ Esses recursos possibilitaram adquirir materiais como: panos, tesouras, caixas de som, lápis de cor, caneta, barbantes etc.

¹⁹ Entre os Livros utilizados no projeto e nas aulas de História estão: BARBOSA, Rogério Andrade. **Outros contos africanos para crianças brasileiras**. Coleção Árvore falante. Ed. Paulina, 2006. LINS, Cláudia. **Tem oba-oba no baobá**. Coleção Árvore falante. Ed. Paulinas. 2016. PRISCA, Agustoni. **O mundo começa na cabeça**. Coleção Árvore falante. Ed. Paulinas. 2011. ALVES, Januária Cristina. **Amor de índio**. Ed. Paulinas. 2001. GALLOI, Dominique Tilkin, GRUPIONE, Denise Fajardo. **Os povos indígenas no Pará e Amapá**. Iepé, 2003. BRASÍLIA, Ministério da Educação e Desporto. **Conhecendo nosso povo: comunidade indígena Parkategê**. Belém, Secretaria de Estado de Educação, 1997.

²⁰ Relato presente no caderno de campo. Isabela, Professora de Ensino religioso da Escola Anan. 13/04/2018. Essa questão, apontada pela professora, é reiterada pelas pesquisas de: JANAILSON, Macêdo Luiz. Educação das relações étnico-raciais, participação e interdisciplinaridade: relato de experiência em escolas municipais de Marabá-Pa. **Revista Ensino Interdisciplinar**. Mossoró-RN, v. 3, n. 9, Setembro/2017; GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei Nº 10.639/03**. 1º Edição. Brasília: MEC, UNESCO, p. 19-33, 2012; ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003: competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pró-posições**. São Paulo, v. 28, n.1, [jan./abr. 2017].

escolares. Por conseguinte, “Podemos supor que as resistências se devem aos efeitos da naturalização das diferenças transpostas em desigualdades.”²¹

Leide Mara Schmidt, Mariná Holzmann Ribas e Marlene Araújo Carvalho,²² também contribuem para pensarmos as resistências existentes nas Escolas, a respeito da educação das relações étnico-raciais. Para estas autoras as resistências podem estar relacionadas com a estrutura de poder do sistema de educação no Brasil, as quais buscam tomar decisões sobre a educação brasileira “de forma centralizada e de cima para baixo, sem a participação da maioria que está na base e que sofre ação resultante das mais variadas propostas.”²³.

De acordo com as autoras supracitadas, essas estruturas interferem nos currículos, programas, cursos e disciplinas, os quais passam a serem assumidos como estanques e sem relação crítica entre si, dificultando a “união entre as pessoas para discutirem e enfrentarem conjuntamente seus problemas comuns.”²⁴.

Contudo, as resistências dos movimentos sociais subvertem esta lógica, pois, como afirma Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho, as legislações a respeito das relações étnico-raciais, não surgiram da benevolência do Estado, tanto a Lei nº 10.639/2003, quanto a 11.645/2008, “resultam de demandas de movimentos sociais. nos dois casos, a luta contra as formas de discriminação e preconceito.”²⁵

Portanto, a despeito das funcionalidades estruturais estarem precárias, a perspectiva sobre os povos indígenas é embasada na militância²⁶ das docentes desta instituição, a qual se desdobra em projetos voltados para as relações étnico-raciais. Observou-se, também, que o trato com a temática indígena fomenta discussões coerentes com diretrizes da Lei nº 11.645/2008, por meio da prática pedagógica da professora de História.

²¹ JESUS, Rodrigo Ednilson de; MIRANDA, Shirley Aparecida O processo de institucionalização da Lei nº 10.639/2003. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei Nº 10.639/03**. 1ª Edição. Brasília: MEC, UNESCO, p. 49-73, 2012, p. 65.

²² SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 9-23, 1998.

²³ *Ibidem.*, p. 13

²⁴ *Ibidem.*, p. 14.

²⁵ COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *Op. cit.*, 2013, p. 2.

²⁶ A perspectiva sobre os povos indígenas é embasada na militância das docentes desta instituição, desdobradas em práticas pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais. No que diz respeito ao termo militante, Aurélio Buarque de Holanda Ferreira entende que o ato de militar corresponde a uma ação de quem combate, atua e participa ativamente de um movimento político.

Deste modo, este termo é pensado nesta dissertação como a ação dessas docentes realizando atividades no projeto “Raça e Etnicidade Afro-indígena: Resistência e Desafios,” frente às resistências de outros professores em reconhecer a importância de práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Ler FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

1.2 O currículo efetivado e as representações sobre os povos indígenas: práticas pedagógicas na disciplina História da Escola Anan.

A observação das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Anan nos possibilita entender a forma como as representações sobre os povos indígenas são construídas nesse espaço escolar. De acordo com Henri Lefebvre,²⁷ as representações são fenômenos de consciência individual e social contemporânea da constituição do sujeito. Para Roger Chartier, as representações não são discursos neutros ela “produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas.”²⁸

Portanto, o conceito de representação, baseada nas formulações dos autores supracitados é pertinente nesta pesquisa, porque as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Anan, ressignificaram o currículo prescrito²⁹ pelo Estado, relacionando-se com suas experiências individuais e coletivas, produzindo, desta forma, representações sobre os povos indígenas concorrentes para a valorização de suas histórias e culturas.

Com o advento da Lei nº 11.645/2008, o currículo escolar foi modificado, tornando obrigatória, nas instituições escolares públicas e privada, a História e cultura dos povos indígenas. Deste modo, as práticas pedagógicas que concorrem à valorização da cultura dos povos indígenas tornam-se importantes instrumentos para a efetivação deste marco legal.

Ivor Goodson nos permite entender que as demandas do currículo prescrito se desdobram em currículos efetivados,³⁰ nos quais outros fatores, como as experiências dos agentes escolares, lutas sociais e o espaço escolar, de modo significativo, se sobrepõem a legislação, manifestados entre outros aspectos educacionais, nas práticas pedagógicas.

Para Ivor Goodson, o currículo escolar é um território permeado de conflitos e interesses manifestos em práticas e simbologias, a partir de intenções devidamente inseridas no contexto social e escolar. De acordo com este autor, a prática pedagógica se consubstancia como um elemento que molda o currículo prescrito a partir de outros elementos, como

²⁷ LEFEBVRE, Henri. Op. cit., 1983, p. 277.

²⁸ CHARTIER, Roger. Introdução: Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: **A História cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 13-28, 1990, p. 17.

²⁹ O currículo prescrito será pensado nesta dissertação como documentos produzidos em terrenos passíveis de modificações, no qual busca justificar um padrão de escolarização desejada, que nas palavras de Goodson, “se desenvolve com base na ideia que se pode definir o norte dos cursos de estudo, assim como continuar com o ensino dos diversos segmentos e sequências, numa variação sistemática”. Ver: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 1º edição. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1995, p. 67.

³⁰ Para Ivor Goodson e Gimeno Sacristán, o currículo efetivado são os currículos produzidos nas relações estabelecidas nas Escolas e, que se materializam nas práticas pedagógicas efetivadas no espaço da escolar. Essas práticas não estão isentas de conflitos, negociações e ressignificações de outros currículos propostos à Educação Básica.

processo formativo, intencionalidade, visão de mundo etc. já que o currículo tem um significado cultural³¹ conforme veremos a seguir.

Ao iniciar o acompanhamento das aulas de História,³² para o sétimo ano do ensino fundamental, no dia 11 de abril de 2018, a professora estava realizando uma atividade avaliativa oral sobre a organização social no período denominado, Idade Média. Esse conteúdo, já havia sido trabalhado antes de minha chegada à escola. Ao término do teste, a docente me informou que a Escola trabalha com projetos relacionados à valorização da cultura indígena e que pretende trabalhar com a temática indígena, evidenciando sua cultura e o seu papel na sociedade brasileira atual. Isso seria um trabalho parecido com o feito no ano de 2017, em conjunto com a professora de Ensino Religioso. Segundo a professora de História:

Alice: ano passado foi trabalhado junto com a professora (de Ensino Religioso) a questão da mitologia dos Guarani e dos Macuxi, os alunos fizeram trabalhos sobre a origem do mundo a partir da mitologia desses povos. Vamos pensar em uma forma de trabalhar com os povos indígenas esse ano [sic].³³

Na intenção de colocar em prática sua pretensão de trabalhar com a temática indígena, a professora me convidou, após o término do teste, para escolhermos livros na biblioteca da Escola que fossem pertinentes para o trato desse tema, entre os livros selecionados estão *Os povos indígenas no Pará e Amapá*³⁴ e o livro *Conhecendo nosso povo, Escola Indígena de 1º grau: Peptykke Parkategê*³⁵. Estes livros³⁶ serviriam de base para que os alunos apresentassem um seminário sobre a diversidade dos povos indígenas, pois, traziam aspectos relativos à cultura, à religiosidade e às línguas de distintas etnias indígenas da Amazônia. Feito isso, a docente disse que na próxima aula, no dia 18 de abril de 2018, iria informar aos

³¹ Para Ivor Goodson o significado cultural está relacionado a uma acepção de conhecimento e valores ditos “universais”, inculcação ideológica e de reprodução social. Ver: GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

³² As aulas de História, na turma do sétimo ano do ensino fundamental, ocorriam nas quartas-feiras, ocupado os três últimos horários, sendo que cada tempo de aula correspondia a 45 minutos.

³³ Relato presente no caderno de campo. Alice, Professora de Ensino de História da Escola Anan. 11/04/2018.

³⁴ GALLOI, Dominique Tilkin, GRUPIONE, Denise Fajardo. **Os povos indígenas no Pará e Amapá: Iepé**, 2003. Este livro tem como escopo a compreensão do dinamismo social e cultural dos povos indígenas dos Estados do Pará e do Amapá.

³⁵ BRASÍLIA, Ministério da Educação e Desporto. **Conhecendo nosso povo: comunidade indígena Parkategê**. Belém: Secretaria de Estado de Educação, 1997. Este livro foi produzido entre os anos de 1991 e 1995 em convênio com a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC – PA) Companhia Vale do Rio Doce (CVRD –PA), comunidade indígena Parkatjê e a Fundação Nacional do Índio. O objetivo deste livro é proporcionar a informação e o estímulo a oralidade da língua tradicional dessa comunidade.

³⁶ Estes livros foram selecionados pela professora de História, pois, traziam diversas formas de se discutir a temática indígena, tais como os aspectos religiosos, culturais e linguísticos. Pouco contribuí para a escolha desses livros, mesmo ele pedindo minha opinião a respeito.

discentes sobre a proposta do seminário, entregando cópias³⁷ de parte dos livros mencionados para seus discentes com a finalidade de elaborar seminários sobre os povos indígenas.

Na semana seguinte, no dia 18 de abril de 2018, a professora da disciplina História explicou, para a mesma turma, que o teste oral sobre a sociedade medieval seria substituído por uma atividade relacionada com os povos indígenas. Logo em seguida, a professora explicou brevemente para a turma sobre a concepção de índio na atualidade:

Alice: *os índios hoje possuem e tem o direito de possuir bens, assim como os brancos e nem por isso deixam de ser índios [sic]*³⁸.

A docente também explicou sobre o conceito de etnia. Na compreensão da professora, etnia significa a linguagem e a cultura de diferentes povos.

Como parte da aula, a professora pediu para que os discentes se manifestassem sobre o que eles entendiam sobre os povos indígenas na atualidade. Alguns alunos expuseram suas ideias sobre os povos indígenas.

Renan: *os índios foram importantes, porque estavam aqui... Não foram os portugueses que descobriu o Brasil, foram os índios [sic]*³⁹.

Valéria: *para mim o Índio é uma pessoa comum*⁴⁰.

Uma aluna emitiu um som, ao que parece ser alusivo a um índio, o que causou algumas risadas de parte dos alunos (as) ali presentes, a professora não interviu na atitude dessa aluna, mas outros (as) alunos (as) interviam:

Júlia: *o índio não é aquele que faz “huhuhuu” e nem ficam nus [sic]*⁴¹.

Henrique: *os índios eram guerreiros, porque sobreviveram e até hoje estão sobrevivendo [sic]*⁴².

Ao final da aula, a professora parabenizou a turma dizendo que a turma está avançando em relação ao senso comum da sociedade. Conformada com as exposições orais dos discentes, a professora de História realizou a chamada e deu por encerrada a aula. Após a aula ministrada, a professora mostrou-me as etnias, presentes nos livros selecionados na biblioteca, para serem pesquisadas pelos discentes. Entre as etnias, que a professora pensou

³⁷ As cópias dos livros foram de responsabilidade da própria docente de História, bem como seus custeios. A ideia de produzir cópias surgiu em razão da necessidade dos alunos produzirem seus seminários em conjunto e fora da Escola, uma vez que os livros não poderiam sair do âmbito escolar, também prevaleceu a ideia de que cada aluno deveria ter sua própria cópia, já que não haveria livros para todos os discentes.

³⁸ Relato presente no caderno de campo. Alice, Professora de História da Escola Anan. 18/04/2018.

³⁹ Relato presente no caderno de campo. Renan, Aluno da Escola Anan. 18/04/2018.

⁴⁰ Relato presente no caderno de campo. Valéria, aluna da Escola Anan. 18/04/2018.

⁴¹ Relato presente no caderno de campo. Júlia, aluna da Escola Anan. 18/04/2018.

⁴² Relato presente no caderno de campo. Henrique, aluno da Escola Anan. 18/04/2018.

serem oportunos para as atividades futuras em sala de aula, estão inclusos: os Tupis, os Ararás, os Anambés e os Macuxis.

No dia 25 de abril de 2018, a professora apresentou sua proposta de trabalho para a turma do Sétimo ano do ensino fundamental, na qual estes discentes iriam apresentar um seminário sobre os povos indígenas na atualidade. Desta forma, a professora sugeriu à turma que ela fosse dividida em três grupos, com sete integrantes cada grupo. Em meio à agitação dos alunos na formação das equipes, a professora entregou as cópias retiradas do livro para cada integrante dos grupos formados nesta aula.

Como continuação da aula, a professora explicou para os discentes sobre a forma como ela queria que o seminário ocorresse. A docente disse que gostaria que todos os membros da equipe que estivessem apresentando falassem sobre o tema, também pediu para que os integrantes das equipes, que não estivessem explicando, fizessem perguntas para quem estava apresentando. No final desta aula, houve um sorteio para saber quais das três equipes seriam as primeiras a se apresentarem.

Algo que me chamou a atenção foi que nenhuma orientação foi realizada sobre como trabalhar com as informações que constavam nas cópias que eles possuíam e nenhum conteúdo foi ensinado. A aula se resumiu na apresentação da proposta feita pela professora de História e, em decidir quais alunos iriam ficar em cada equipe.

No dia 9 de maio de 2018, ocorreu a apresentação⁴³ das primeiras equipes. No início, muitos alunos se queixaram para a professora, alegando que não tiveram condições de se reunir. A professora perguntou se eles tinham estudado alguma coisa sobre o tema e, como a resposta foi positiva, a docente pediu para que o grupo apresentasse o que foi pesquisado.

Assim, o grupo I apresentou sobre os Tupis. Durante a apresentação, o termo tribo foi utilizado várias vezes e os discentes pareciam não saber que Tupi é um tronco linguístico que congrega vários grupos indígenas como os Assurinís do Xingu, Anambés e os Zoés. De acordo com o grupo:

Manuel: *os tupis pertencem a uma tribo que vive na Amazônia, utilizando dos meios naturais para sua sobrevivência e essa tribo é importante para proteger a floresta [sic].*⁴⁴

A professora não entrevistou na fala dos alunos, mesmo eles incorrendo na generalização dos povos indígenas, já que a proposta do seminário seria apresentar sobre um povo indígena. Um aluno, presente em sala de aula, fez a seguinte pergunta para o grupo:

⁴³ As apresentações foram observadas e anotadas no caderno de campo.

⁴⁴ Relato presente no caderno de campo. Manuel, aluno da Escola Anan. 09/05/2018.

José: *e se eles deixassem de existir? [sic].*⁴⁵

Uma integrante do grupo respondeu:

Brenda: *eles estão nas Escolas, faculdades e em algumas comunidades, falando o português e suas línguas e estudando também em suas comunidades [sic].*⁴⁶

O grupo II trouxe imagens que compararam o passado e o presente dos povos Ararás da etnia Tupi. Os discentes elucidaram que essa comunidade se localiza no Estado do Pará e que são bilíngues, também explicaram que, na atualidade, esses índios vivem nas áreas urbanas, mas não perderam suas raízes. Um aluno perguntou:

Bruno: *como era a divisão de trabalho entre os Ararás? [sic].*⁴⁷

A integrante do grupo que estava apresentando respondeu:

Maria: *os homens faziam as armas e as mulheres faziam a comida [sic].*⁴⁸

O grupo III fez uma apresentação sobre os Anambés.

Joana: *os Anambés mais idosos falavam a língua Anambé, isso na década de 80, hoje os jovens falam o português [sic].*⁴⁹

Uma aluna perguntou:

Maria: *o que diferencia os Anambés dos outros? [sic].*⁵⁰

Os integrantes do grupo não souberam responder. No dia 16 de maio, outras três equipes se apresentaram. No início da aula, uma das participantes desistiu de apresentar, a professora afirmou que a apresentação correspondia a quatro pontos e a prova seis. Depois dessa informação, a aluna que pretendia desistir de apresentar resolveu apresentar. Este grupo expôs sobre os Mapueras, apresentando a criação do mundo segundo essa etnia.

Samara: *os Mapueras estavam no céu, desceram por uma escada feita de tartarugas e povoaram o mundo [sic].*⁵¹

Os alunos pareciam inseguros, estavam lendo com dificuldade, uma das alunas não conseguiu ler. Ao término da apresentação um aluno perguntou:

⁴⁵ Relato presente no caderno de campo. José, aluno da Escola Anan. 09/05/2018.

⁴⁶ Relato presente no caderno de campo. Brenda, aluna da Escola Anan. 09/05/2018.

⁴⁷ Relato presente no caderno de campo. Bruno, aluno da Escola Anan. 09/05/2018.

⁴⁸ Relato presente no caderno de campo. Maria, aluna da Escola Anan. 09/05/2018.

⁴⁹ Relato presente no caderno de campo. Joana, aluna da Escola Anan. 09/05/2018.

⁵⁰ Relato presente no caderno de campo. Maria, aluna da Escola Anan. 09/05/2018.

⁵¹ Relato presente no caderno de campo. Samara, aluna da Escola Anan. 16/04/2018.

Pedro: *como eles (Mapueras) estão hoje?* [sic].⁵²

Uma aluna da equipe que apresentou sussurrou para o colega de equipe

Samara: *vou matar esse garoto* [sic].⁵³

Diante do silêncio que tomou conta da sala de aula, a professora entrevistou:

Alice: *hoje, os Mapueras estão trabalhando no beneficiamento da castanha, utilizando equipamentos atuais* [sic].⁵⁴

O Grupo II apresentou, também, sobre os Mapueras, porém, evidenciando o conhecimento produzido por este povo:

Maurício: *os Mapueras produzem remédio para caspa, eu nunca usei só uso Clean Man, também produzem remédio para tosse, a partir das plantas* [sic].⁵⁵

Vinícius: *usavam pequenos panos cobrindo as partes íntimas e pintavam seus corpos para ir à festa, hoje usam roupas normais* [sic].⁵⁶

Uma aluna perguntou:

Maria: *como eles vivem hoje?* [sic].⁵⁷

Um integrante da equipe respondeu:

Maurício: *eles vivem como nós, trabalham e usam roupas como nós* [sic].⁵⁸

O Grupo III falou sobre os Anambés, expondo por meio de imagens, sua localização à margem do rio Tocantins,

Fernando: *a língua dos Anambés é tupi-guarani* [sic].⁵⁹

Joel: *hoje perderam parte de sua cultura, eles moram em casa com características regionais, como casa de cobertura de palha e hoje usam armas ao invés de flechas* [sic].⁶⁰

Selma: *Hoje eles moram perto da cidade de Baião* [sic].⁶¹

Uma aluna perguntou:

Joana: *o que diferenciam eles dos outros indígenas?* [sic].⁶²

⁵² Relato presente no caderno de campo. Pedro, aluno da Escola Anan. 16/04/2018.

⁵³ Relato presente no caderno de campo. Samara, aluna da Escola Anan. 16/04/2018.

⁵⁴ Relato presente no caderno de campo. Alice, Professora de História da Escola Anan. 16/04/2018.

⁵⁵ Relato presente no caderno de campo. Maurício, aluno da Escola Anan. 16/04/2018

⁵⁶ Relato presente no caderno de campo. Vinícius, aluno da Escola Anan. 16/04/2018.

⁵⁷ Relato presente no caderno de campo. Maria, aluna da Escola Anan. 16/04/2018.

⁵⁸ Relato presente no caderno de campo. Maurício, aluno da Escola Anan. 16/04/2018

⁵⁹ Relato presente no caderno de campo. Fernando, aluno da Escola Anan. 11/04/2018.

⁶⁰ Relato presente no caderno de campo. Joel, aluno da Escola Anan. 16/04/2018.

⁶¹ Relato presente no caderno de campo. Selma, aluna da Escola Anan. 16/04/2018.

⁶² Relato presente no caderno de campo. Joana, aluna da Escola Anan. 16/04/2018.

A resposta dada foi:

Joel: *a cultura mudou rápido, já dos outros demoraram [sic].*⁶³

Outra pergunta surgiu:

Esmaelson: *vocês tratam os índios como selvagens, porque antes usavam flechas, agora usam armas. Por que eles têm que usar armas hoje? [sic].*⁶⁴

As respostas foram:

Joel: *porque, hoje, alguns índios são policiais [sic].*⁶⁵

Alice: *eles usam, também, para caçar [sic].*⁶⁶

A análise das práticas pedagógicas da professora de História sugere que o trato com a temática indígena se consubstancia no olhar empático, na busca de reconhecer a importância desses povos como agentes históricos, na sociedade brasileira atual. A contribuição de Peter Lee é pertinente para entendermos que a empatia, acionada por esta docente, permite expandir a concepção de que os sujeitos sociais podem assumir diferentes modos de vida, papéis e objetivos distintos na sociedade.

A experiência vicária a ser encontrada no ensino de história é libertária. Ela pode expandir nossa concepção do que o “homem” é capaz, mostrando-nos o que ele fez, pensou e foi, e como ele mudou. Mais diretamente, supre uma imensa gama de exemplificações concretas de ideais individuais manifestações do modo de vida que é possível se levar.⁶⁷

Este saber empático se efetivou em forma de perscrutação sobre o que os alunos sabiam dos povos indígenas, elucidando que estes possuem direitos sociais na atualidade, selecionando literaturas que evidenciam a heterogeneidade dos povos indígenas e propondo aos estudantes um seminário que evidenciasse a pluralidade étnica dos povos indígenas.

Anilton Diogo dos Santos e Marlene R. Cainelli⁶⁸ afirmam que a empatia pedagógica⁶⁹ contribui para aprendizagem, já que pode “facilitar a compreensão histórica, ao aproximar as

⁶³ Relato presente no caderno de campo. Joel, aluno da Escola Anan. 16/04/2018.

⁶⁴ Relato presente no caderno de campo. Esmaelson, aluno da Anan. 16/04/2018.

⁶⁵ Relato presente no caderno de campo. Joel, aluno da Escola Anan. 16/04/2018.

⁶⁶ Relato presente no caderno de campo. Alice Professora de História da Escola Anan. 16/04/2018.

⁶⁷ LEE, Peter. Por que aprender História? **Educar em revista**. Curitiba, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011, p. 39.

⁶⁸ SANTOS, Anilton Diogo dos; CAINELLI, Marlene Rosa. Empatia pedagógica como possibilidade metodológica para o trabalho com a temporalidade em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa: pensamento Educacional**. Curitiba, v. 13, n. 33, p. 90-108, jan.- abri. 2018, p. 104.

⁶⁹ Empatia Pedagógica é um postulado formulado por Anilton Santos e Marlene Cainelli como forma de tornar os conteúdos históricos em algo agradável para o estudante, facilitando o acesso dos conteúdos históricos.

pessoas do passado às do presente.”⁷⁰ Estes autores elucidam que este processo pode ser concebido de forma involuntária:

Entendemos que esse processo parece nascer de forma involuntária, uma vez que para estruturar-se como aprendizagem histórica seria importante a constituição via conteúdo substantivo de um conflito prévio no sentido próprio da orientação da vida prática dos alunos.⁷¹

As contribuições dos autores supracitados permitem pensarmos que a prática pedagógica, da docente de História, deve ser entendida com cautela, pois a relação com a empatia pode criar “confusões conceituais e anacronismos,”⁷² já que os conteúdos devem estar na pauta dos processos de aprendizagem.

Dito isto, sua prática pedagógica ocorreu sem enfrentamento desta temática nos conteúdos, concomitantemente, sem acionamento do saber historiográfico e da legislação para o reconhecimento da importância desses agentes históricos para a formação da nacionalidade e sem a interferência e orientação na produção dos trabalhos realizados.

Os trabalhos apresentados não evidenciaram inferências, processo intelectual com base nas informações contidas nas cópias dos livros, não exercitando um raciocínio histórico e se limitando a identificar informações sobre os povos indígenas.

De acordo com Wilma Coelho e Mauro Coelho, as iniciativas movidas pela boa vontade e pela insipiência teórica e metodológica, não encaminham alteração na forma como a sociedade brasileira é concebida, especialmente as características racistas e preconceituosas que marcam nossa sociedade.⁷³ Portanto, o trato com a temática indígena desenvolvida, na prática pedagógica da docente de História, opera um saber histórico escolar, movido pela boa vontade e pela insipiência teórica e metodológica, o qual pouco contribui para alterar o senso comum sobre os povos indígenas.

As representações construídas, na prática da professora de História, sobre os povos indígenas, em que estes agentes são percebidos como plurais, protagonistas e sujeitos, que ocupam uma diversidade de espaço na sociedade atual, se relacionam, com outras atividades desenvolvidas na Escola, as quais permitem a professora de História construir uma representação positiva sobre os povos indígenas.

⁷⁰ Ibidem., p. 98.

⁷¹ Ibidem., p. 104.

⁷² Ibidem., p. 99.

⁷³ Ideias impulsionadas pelas reflexões de W. Coelho e M Coelho Recomenda-se ler: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educação em Revista**. Curitiba, n. 47, p. 67-84, Mar. 2013.

As iniciativas da professora de Ensino Religioso, da gestão e da professora de História, ao desenvolverem o projeto “Raça e etnicidade: resistências e desafios,” promovem um ambiente escolar em que as relações étnico-raciais ganham destaques nas atividades desenvolvidas na Escola, nos quais os povos indígenas são representados positivamente na sociedade envolvente. O quadro abaixo aponta algumas atividades desenvolvidas no Projeto “Raça e Etnicidade Afro-indígena: Resistência e Desafios”

Quadro 1
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROJETO RAÇA E ETNICIDADE: RESISTÊNCIAS E DESAFIOS
Produção de marca texto
Roda de conversa sobre a diversidade indígena.
Oficina de produção de bonecas negras e indígenas.
Pesquisas que valorizem mulheres negras e indígenas.
Contos africanos e indígenas.

Quadro 1: Quadro construído a partir do trabalho de campo, por meio de entrevistas e observação das atividades desenvolvidas dentro da Escola Anan.

O quadro acima evidencia que as atividades desenvolvidas são múltiplas e diversificadas, possibilitando a valorização da cultura e da história dos povos indígenas, por meio de contos, conversas sobre a diversidade, pesquisas e representações que evidenciam esses povos como protagonistas.

A despeito das condições de dificuldades do espaço físico desta Escola e da resistência de alguns docentes desta instituição, as docentes a frente deste projeto, por meio de suas vontades políticas buscam efetivar a Lei nº 11.645/2008, colaborando, assim para construção de uma representação que valoriza as distintas culturas, linguagens e a organização social dos diversos povos indígenas.

Portanto, a prática pedagógica desenvolvida nas aulas de História tem íntima relação com atividades previstas no PPP da Escola Anan. Desta forma, o voluntarismo e a vontade política, da professora de História, possibilitava esta docente o enfrentamento das demandas da Lei nº 11.645/2008, mais pelo acionamento da empatia do que pela aprendizagem sobre os índios em perspectiva histórica. Logo, sua prática pedagógica “pode ser uma das formas de

criação de saber histórico escolar,⁷⁴ o qual possibilita aos estudantes construir o conhecimento sobre os povos indígenas mais na ordem dos valores do que na ordem da epistemologia da disciplina História.

1.3 Apresentando a Escola Bel: organização escolar e suas funcionalidades estruturais.

A Escola Bel se configura como pertinente, nesta pesquisa, porque nos permite compreender como uma Escola voltada para o processo de ensino e aprendizagem de alunos no ensino médio representa os povos indígenas nas práticas pedagógicas, por meio da disciplina História. Diferentemente da primeira Escola, a instituição Bel ainda não foi objeto de pesquisa acadêmica para entender como as relações étnico-raciais se desdobram por meio das práticas pedagógicas dos professores, por isso, a pesquisa, nessa Escola, se mostra importante para compreendermos suas ações e, assim, buscar melhorias no que tange a formação de profissionais que atuam na Educação Básica.

A Escola Bel fica localizada no município de Belém, capital do estado do Pará, no bairro do Guamá. Apesar de se encontrar em uma área urbanizada próximo de várias instituições de ensino público e privado, de posto de saúde, de uma unidade da polícia militar e de ampla variedade comercial, com lojas e supermercados, este bairro é marcado por estereótipos que o estigmatizam como um bairro violento.

A Escola Bel não obteve resultado no IDEB de 2017. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de participantes no SAEB foi insuficiente para que os resultados fossem divulgados.⁷⁵ Esta instituição oferece a modalidade do ensino médio, o qual se desdobra em outras modalidades como a Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁷⁶ e o Projeto Mundiar.⁷⁷

Esta instituição apresenta salas de aulas, distribuídas e dois andares, recém-reformadas, com ar-condicionado, portas e janelas. Porém, o sistema de refrigeração não

⁷⁴ CARDOSO, Oldimar pontes. Representações dos professores sobre o saber histórico escolar. **Caderno de pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 130, Jan./abr. 2007, p. 223-224.

⁷⁵ Site consultado: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

⁷⁶ O EJA é uma modalidade direcionada para pessoas que não tiveram acesso ao ensino regular na idade apropriada. Segundo Lisete Regina Gomes Arelaro e Sônia Maria Portella Kruppa o EJA está imerso nas políticas sociais que visam a melhoria da qualidade de vida, assim como superar as discriminações de classe, gênero, raça e idade. Para o aprofundamento sobre essa modalidade recomenda-se consultar: ARELARO, Lisete Regina Gomes; KRUPPA, Sônia Maria Portella. A Educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Thereza. (Org.). **Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2ª edição revisada e ampliada. São Paulo: Xamã, 2007, p. 85-105.

⁷⁷ É um projeto formulado em parceria entre a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) e a Fundação Roberto Marinho cujo objetivo é minimizar a distorção da relação entre idade /série. Esse projeto possibilita aos alunos a conclusão do ensino fundamental em 24 meses e do médio em 18 meses.

funciona em boa parte das salas de aulas, fazendo com que a qualidade das aulas seja prejudicada pelo excesso de calor. As dependências desta Escola não são acessíveis aos alunos com deficiência, exceto o banheiro que foi recém-reformado e dispõe de sanitários para estes discentes.

A quadra esportiva, apesar de pequena, era um local de desenvolvimento de atividades dos (as) alunos (as), relativas à dança e ao futsal. O pátio central era um lugar privilegiado para as conversas entre os estudantes. Já os docentes, quando não estavam em sala de aula, se encontravam na sala destinada aos professores, que possuía uma estrutura relativamente boa, pois tinha sofá, armários, banheiro, mesa, televisão, cafeteira, bebedouro e um amplo espaço.

A Escola Bel possui refeitório com cadeiras e mesas para que os alunos possam desfrutar da alimentação ofertada, também tem auditório, o qual é utilizado como sala de aula, devido às reformas feitas em algumas salas de aula, inclusive, partes das aulas observadas foram realizadas neste auditório. Essa Escola possui laboratório de informática, mas, ele não funciona por falta de manutenção nos equipamentos.

Essa instituição possui biblioteca, pouco acessada pelos professores e alunos, isso pode ter relação com a falta de acessibilidade às pessoas com deficiência e o desconforto causado pela falta de manutenção no ar-condicionado. Este espaço também carece de profissional responsável pelos acervos literários, já os livros encontram-se desorganizados e com ínfima literatura voltada para temática indígena.

No que tange às aulas de História sobre a temática indígena, observou-se que a abordagem a respeito deste tema segue a narrativa proposta pelo livro didático por meios dos conteúdos referentes ao período colonial. Esta abordagem ocorre possivelmente, pelo fato deste instrumento possibilitar ao professor discutir sobre os povos indígenas, já que esta instituição não prevê projetos ou atividades que concorram para o enfrentamento das Diretrizes Operacionais para a implementação da História e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica.⁷⁸

Observou-se que a temática indígena se encontra ausente no Projeto Político Pedagógico (PPP)⁷⁹ desta instituição. Entendo que na carência desta temática no PPP, o livro

⁷⁸ BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na educação básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.** Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Brasília/DF, D.O.U. de 18/04/2016.

⁷⁹ As discussões correntes no campo do ensino sugerem que o Projeto Político Pedagógico é importante para nortear as atividades pedagógicas na escola, pois a construção deste documento é um processo permanente de reflexão e transformação da realidade escolar. Ver: VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da. (Org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1998; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; ANDRADE, Maria

didático cumpre a função de currículo de fato, pelo qual o docente busca efetivar a Lei nº 11.645/2008. O PPP apresentado, pela gestão escolar, corresponde ao triênio de 2014 a 2016.

Desta forma, entendo que o livro didático, expressa a forma como os professores trabalham a questão indígena, já que esta temática não se encontra presente no PPP e, isso pode representar a visão que a gestão e o corpo docente têm sobre o papel que o livro didático desenvolve na Escola.

Dito isto, o livro didático é o recurso utilizado pelo professor de História para discutir a temática indígena. Na pesquisa realizada, observou-se que esta temática possui pouca atenção no espaço escolar, os professores não se mobilizam para discuti-la. Deste modo, a questão indígena é enfrentada nos conteúdos escolares, porém, sem uma relação interdisciplinar e sem interlocução com a gestão escolar.

Portanto, a ausência de discussão, no espaço escolar, sobre a possibilidade de efetivar a Lei nº 11.645/2008, a ínfima articulação entre docentes e gestores para garantir a efetividade desta lei e a carência de formação voltada para esta legislação, refletem a exiguidade da temática indígena no projeto pedagógico desta Escola.⁸⁰

1.4 O currículo efetivado e as representações sobre os povos indígenas: práticas pedagógicas na disciplina História da Escola Bel.

A pesquisa, baseada na observação participante interpretativa, proposta por Oldimar Cardoso⁸¹ e, no estudo da etnografia escolar pensada por Marli André,⁸² evidenciou que a prática pedagógica do professor de História, relacionada com a temática indígena, foi pensada e concretizada através do currículo emanado pelo livro didático, no conteúdo referente ao período colonial.

Ao acompanhar as aulas do professor da disciplina História,⁸³ nas turmas do segundo ano do ensino médio⁸⁴, percebeu-se que o livro didático norteia a prática deste docente para o

de Fátima Ramos de. Projeto político pedagógico e o papel da equipe gestora: Dilemas e possibilidades. **Interações**, v. 8, n. 21, p. 204-218, 2012.

⁸⁰ Recomendo a leitura de: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educação em Revista**. Curitiba, n. 47, p. 67-84, Mar. 2013; GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 13-33.

⁸¹ CARDOSO, Oldimar pontes. Saber histórico escolar e representações de professores: a observação participante como método de pesquisa em didática da História. **Anais do XVII Encontro Regional de História - O lugar da História**. ANPUH/SPUNICAMP. Campinas, 2004.

⁸² ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Op. cit., 2011.

⁸³ As aulas de História, na turma do segundo ano do ensino médio, ocorriam às segundas-feiras, nas seguintes ordens: turma 1: 1º e 2º horário (13h30 às 15 h.); turma 2: 4º horário (16 h. às 16h 45); turma 3: 5º e 6º horário (16h 45 às 18h 15). Cada tempo de aula correspondia ao período de 45 minutos.

trato com a temática indígena. Em sua prática em sala de aula, que consistiu em perguntas e respostas e em reproduzir os conteúdos presentes na literatura didática, o professor de História representou os povos indígenas como presos ao passado colonial e coadjuvantes no processo de formação da nação⁸⁵.

O livro didático de História, intitulado, *História, Sociedade e Cidadania*, foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro didático⁸⁶ (PNLD). Considerando os atributos de cada constituinte legal (manual do professor, projeto didático-pedagógico, componente curricular História, formação cidadã e projeto gráfico), este livro didático cumpriu as exigências avaliativas apontadas pelo Guia do livro didático. Abaixo, segue a apresentação de alguns dos critérios eliminatórios específicos para o componente curricular História:

Opera com os conhecimentos historiográfico-pedagógicos de forma condizente com o desenvolvimento etário dos estudantes;
Compreende a escrita da História como um processo social e cientificamente produzido;
Propõe situações didáticas que contribuem para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes;
Explicita as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica);
Evidencia coesão entre os textos, as imagens e as atividades;
Desperta os estudantes para a historicidade das experiências sociais com vista à construção da cidadania;
Desenvolve abordagens qualificadas sobre a História e Cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas;⁸⁷

Segundo o guia de livros didáticos, o livro de autoria de Alfredo Boulos Júnior aborda a História e a cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas como elementos centrais em alguns capítulos, contudo ao se referir aos povos indígenas, esta literatura guarda menos espaço para a discussão sobre esses povos. Conforme o referido guia “a temática indígena aparece de forma menos sistemática na coleção, estando disposta principalmente nos textos e nas atividades.”⁸⁸

⁸⁴ Essas turmas são referentes ao segundo ano de ensino médio, no qual o professor de História leciona. Nessas turmas os discentes estão compreendidos em uma faixa etária entre 17 a 20 anos de idade.

⁸⁵ Essas ideias partiram das contribuições de Wilma Baía de Nazaré Coelho e Mauro Cezar Coelho. Estes autores entendem que as narrativas sobre a formação de nossa nação elegem a Europa como a matriz fundamental de nossa história e, nessa lógica, os povos africanos e indígenas são concebidos como elementos coadjuvantes participando mais como sujeitos alegóricos do que determinantes. Ver: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educação em Revista**. Curitiba, n. 47, p. 67-84, Mar. 2013.

⁸⁶ O livro didático utilizado no segundo ano do ensino médio desta instituição tem como referência: JÚNIOR, Alfredo Boulos. **História Sociedade e cidadania**, 2º ano. 2º edição. São Paulo: FTD, 2016. (Coleção história Sociedade e Cidadania).

⁸⁷ BRASIL. Ministério da Educação **PNLD 2018: história – guia de livros didáticos – Ensino Médio**. Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2017, p. 13.

⁸⁸ *Ibidem.*, p. 69.

Contudo, a abordagem desta literatura, no que diz respeito aos povos indígenas, propõe discussões a respeito dos direitos dos povos indígenas, bem como a valorização de sua cultura para a formação da nacionalidade, conforme o último critério apontado acima.

Este livro foi adotado pela Escola Bel e foi utilizado nas aulas de História para o segundo ano do ensino médio. Esta literatura dedicou parte do capítulo III apresentando as ações dos três primeiros governadores gerais, Tomé de Souza, Duarte Coelho e Mem de Sá. Durante a aula, esses personagens ganharam centralidade na aula do professor de História sobre o período colonial, de modo que somente esses pensam e agem na sociedade colonial à revelia dos demais agentes históricos.

Em um das turmas pesquisadas, no dia 26 de março de 2018, na qual a explicação sobre o Governo geral já tinha sido estabelecida antes da minha chegada à Escola, o professor apresentou, através do Data show, a figura de um índio conversando com um português. Esta ilustração serviu para introduzir o papel do índio nas capitanias hereditárias.

Figura 1: o papel do índio nas capitanias Hereditárias



Fonte: <http://historiabomba.blogspot.com/2012/12/o-mito-da-relacao-de-explorador.html>

Assim, o docente, após apresentar a figura, perguntou para a turma:

Andrei: *o que isto significa? [sic]*⁸⁹.

Uma aluna respondeu:

Evelyn: *índio está aprendendo com os portugueses [sic]*⁹⁰.

⁸⁹ Relato presente no caderno de campo. Andrei, Professor de História da Escola Bel. 26/03/2018.

⁹⁰ Relato presente no caderno de campo. Evelyn, Aluna da Escola Bel. 26/03/2018.

O docente, sem fazer uma consideração à resposta da aluna, e nem problematizar a imagem, respondeu que a figura significa uma união entre índios e portugueses e isso seria imprescindível para vencer outras tribos. Esta figura não estava no livro didático, mas suas considerações, a partir da apresentação desta ilustração, partiram do que estava estabelecido no livro didático de História, conforme o trecho a seguir. “Mem de Sá (1553-1558), também usou dessas estratégias e, aliando-se a grupos como os Guainá e os Temiminó, venceu a confederação dos tamoios, organização dos nativos revoltados com a dominação portuguesa”⁹¹.

O professor, na sua fala, demonstrou que a estratégia de aliança estabelecida entre os dois agentes citados serviria para suprir as necessidades dos portugueses, pois, segundo o professor, o índio tinha que ser combatido para que o empreendimento colonial desse certo. Nesse sentido, a representação dos povos indígenas, que foi estabelecida pelo professor, atribuiu aos indígenas o papel de subserviente ao empreendimento colonial, servindo aos propósitos de civilização, que seria a europeia.

No dia 02 de abril de 2018, na turma 1, o professor de História começou falando das alianças entre portugueses e indígenas, evidenciando a ação dos povos indígenas por meio das ações da Confederação dos Tamoios. O docente explicou que o líder dessa confederação foi Tibiriçá, o qual organizou uma aliança indígena contra os portugueses. A aula do professor buscou ampliar a narrativa do livro didático acima, sobre a Confederação dos Tamoios, elucidando que essa resistência foi concebida como perniciososa para as capitanias, porque:

Andrei: *as tribos massacraram os portugueses... O índio é um dos responsáveis pelo fracasso das capitanias. [sic].*⁹²

Os povos indígenas também foram contemplados na discussão sobre a escravidão no período colonial. Ao trabalhar sobre os engenhos, o professor perguntou pra a turma 2, no dia 2 de abril de 2018, o que era escravidão? Um aluno falou:

Josuel: *negro [sic]*⁹³.

O docente retificou a fala do aluno dizendo que a escravidão era a mão de obra. Na busca de estabelecer uma aula dialogada continuou a perguntar

Andrei: *quem foram escravizados [sic]?*⁹⁴.

⁹¹ JÚNIOR, Alfredo Boulos. Op. cit., 2016, p. 57.

⁹² Relato presente no caderno de campo. Andrei, Professor de História da Escola Bel. 02/04/2018

⁹³ Relato presente no caderno de campo. Josuel, Aluno da Escola Bel. 02/04/2018.

⁹⁴ Relato presente no caderno de campo. Andrei, Professor de História da Escola Bel. 02/04/2018.

Alguns alunos responderam

Alunos: *índios e negros [sic]*⁹⁵.

O professor explicou que os índios eram conhecidos como negros da terra, escravos na sociedade colonial. O livro didático foi a fonte que o professor utilizou para trabalhar o tema da escravidão em sua aula. Segundo o trecho do livro didático:

Durante a maior parte do século XVI, os engenhos usaram como escravos os indígenas capturados por meio das chamadas guerras justas. Em fins do século XVI e início do XVII, no entanto, os indígenas foram sendo substituídos por africanos escravizados.

Entre as principais razões da substituição da mão de obra indígenas pela africana estão:

A escassez da mão de obra devido à alta mortalidade da população indígena e a dificuldade em obter novos cativos.

A habilidade dos africanos em funções como mestres de açúcar [...]. Os portugueses já tinham se utilizado de seus serviços nos engenhos na Ilha da Madeira e de Cabo Verde⁹⁶.

Após esse curto diálogo, o professor pediu para os (as) alunos (as) ler o capítulo III do livro didático, o qual contém o trecho apresentado acima e para finalizar apresentou no slide com um resumo sobre a escravidão no período e pediu para os estudantes copiarem. Esse resumo está de acordo com o livro didático. Algo que chamou a atenção durante a aula do professor é que este reproduzia estereótipos, no que diz respeito aos povos indígenas.

Em dado momento da mesma aula, uma aluna, de outra turma, bateu na porta e chamou o docente para tirar uma dúvida a respeito de seu horário de aula. O professor de forma jocosa atendeu ao chamado da aluna imitando, o que se pensa ser um som emitido pelos povos indígenas “huhuhuh,” o que fez parte da turma dar risada. Aqui, a representação indígena formulada pelo professor reforça estereótipos, contidos no senso comum sobre os índios, não permitindo avanços sobre o entendimento da cultura desses povos.

Por conseguinte, a aula do professor elucidou os povos indígenas como escravos na sociedade colonial, sem evidenciar outras possibilidades que apresentem o protagonismo dos povos indígenas. Assim, sua prática pedagógica, em fazer perguntas, utilizar o livro didático e resumir o conteúdo sobre a escravidão no período colonial brasileiro, constrói uma representação sobre esses povos na perspectiva da passividade.

A observação das aulas de História evidenciou que a prática pedagógica do professor de História não estabeleceu a construção de representações aos povos indígenas que lhe atribuíssem o protagonismo no período colonial, pois, sua fala concorreu com o que estava

⁹⁵ Relato presente no caderno de campo. Alunos da Escola Bel. 02/04/2018.

⁹⁶ JÚNIOR, Alfredo Boulos. Op. cit., p. 60.

indicado no livro didático, sem uma interferência que possibilitasse a construção de valores de liberdade, independência e de agências que norteiam as atividades e o protagonismo dos povos indígenas.

O objetivo desse trabalho não é discutir sobre livro didático, porém, acredito ser oportuno apresentar uma digressão sobre a literatura didática relacionada com o saber histórico escolar e seu processo de aprendizagem, haja vista que a prática do professor de História da Escola Bel está relacionada e, mais que isso, é dependente da literatura didática.

Com base na reflexão proposta por Mauro Coelho, entendo que o uso da literatura didática tem que ser pensado para o alcance dos processos de aprendizagem de forma que corresponda à natureza de sua disciplina, no caso aqui analisado a disciplina História. Acredito ser necessário pensar em alguns elementos importantes para esta disciplina, tais como:

O uso de evidências, a relação com o saber Historiográfico, a progressão curricular (tanto no que diz respeito à sucessão dos conteúdos quanto no que tange à complexidade da abordagem a que são suscetíveis), o lugar da perspectiva e, por conseguinte, a natureza subjetiva do conhecimento⁹⁷.

Assim como Mauro Coelho, autores como Ana Maria Monteiro⁹⁸ Flávia Caimi⁹⁹ e Kátia Abud¹⁰⁰ nos permitem pensar que o saber histórico escolar não pode ser confundido com o saber historiográfico, aquele se preocupa com os processos formativos e cognitivos de crianças, adolescentes e adultos inseridos na Educação Básica não visando produzir ciência, mas sim cognição, “Ele guarda compromissos outros que justificam, inclusive, sua permanência como saber relevante no escopo de disciplinas que compõe o currículo.”¹⁰¹

Já o conhecimento historiográfico guarda compromisso com a construção do conhecimento histórico pautado em metodologias próprias da ciência história. Portanto, esses elementos constitutivos do saber histórico escolar, apontados por Coelho, são de fundamental

⁹⁷ COELHO, Mauro Cezar. Que enredo tem essa história? A colonização portuguesa na América nos livros didáticos de História. In: ROCHA, Elenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). **Livros didáticos de história: entre política e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017, p. 190.

⁹⁸ Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro entende que os estudos da epistemologia do conhecimento escolar e da prática docente são fundamentais para não cairmos no risco de uma educação espontaneísta e/ou autoritária. Ler MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, v. 22, n.74, p.121-142, Abr. 2001.

⁹⁹ Está autora entende que o saber histórico escolar demanda do professor saberes que justifique sua disciplina no currículo escolar. Estes saberes envolve o saber de referência, o saber ensinar e o saber sobre os (as) alunos (as). Ler CAIMI, Flávia E. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**. Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./ dez. 2015.

¹⁰⁰ Kátia Abud entende que a dinâmica da disciplina ganha sentido quando a utilização de fontes históricas é relacionada e contextualizada com as vivências e experiências humanas. Ler: ABUD, Kátia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. **História & Ensino**. Londrina, v. 11, p. 25-34, jul. 2005.

¹⁰¹ COELHO, Mauro Cezar. Op. cit., p. 193.

importância para a conformação e concretização dos processos de aprendizagem relacionada à disciplina História.

No que tange à presença do período colonial no livro didático, Mauro Coelho evidencia que este período é concebido por parte significativa da historiografia como a matriz da formação da sociedade brasileira, isso pode ser percebido nos clássicos da historiografia brasileira.¹⁰²

A colonização portuguesa ocupa lugar destacado na produção historiográfica brasileira. Isto se deve, entre outros fatores, ao fato de que a constituição mesmo dessa produção, no século XIX, teve na colonização um dos seus temas recorrentes¹⁰³.

Gilberto Freire, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior, autores imprescindíveis para a historiografia brasileira, buscaram entender a formação da sociedade brasileira pelo viés da cultura, política e da economia. Cada um, a seu modo, concebeu a matriz da sociedade brasileira vinculada às ações europeias, concomitantemente, não deixaram de enfatizar a incapacidade dos povos indígenas frente à superioridade dos europeus elevando a compreensão dos povos indígenas como sujeitos passivos, submissos e indolentes.

A partir da década de 1970, a historiografia¹⁰⁴ redimensionou o papel dos povos indígenas no período colonial, pois passou a conceber esses povos como agentes históricos. Manuela Carneiro da Cunha¹⁰⁵ nos desafiava a produzir uma história na perspectiva indígena.

Em seu livro intitulado *História dos Índios no Brasil*, publicado em 1992, esta autora sistematiza um campo de estudo e reflexões das pesquisas realizadas sobre os Índios no Brasil, tecendo críticas à matriz europeia, comumente responsável pelo engendramento das relações sociais, econômicas e culturais existentes no Brasil.

A percepção de uma política e de uma consciência histórica em que os índios são sujeitos e não apenas vítimas só é nova eventualmente para nós. Para os índios, ela parece ser costumeira. É significativo que dois eventos fundamentais — a gênese do homem branco e a iniciativa do contato — sejam frequentemente apreendidos nas sociedades indígenas como o produto de sua própria ação ou vontade.¹⁰⁶

¹⁰² Varnhagem entendia que a identidade brasileira deveria ser buscada no que mais singulariza o Brasil; a mestiçagem da raça, no qual os portugueses são os responsáveis pelas características físicas e morais do povo brasileiro. Já Capistrano de Abreu entendia nossa formação sobre o impacto da cultura material influenciada pela pluralidade étnica que conformou a nação

¹⁰³ COELHO, Mauro Cezar. Op. cit., p. 191.

¹⁰⁴ Recomenda-se ler MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*: Companhia das letras, 1994; FARAGE, Nádia. *As Muralhas dos sertões: os povos indígenas no rio Branco e a colonização*. São Paulo: Editora Paz e Terra, p. 197, 1991; CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, v. 1, p. 611, 1992; VAINFAS, Ronaldo. *A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

¹⁰⁵ CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, v. 1, p. 611, 1992.

¹⁰⁶ *Ibidem.*, p.24.

Esta autora não foi a primeira a chamar a atenção para uma história na perspectiva indígena, na qual estes sejam percebidos como agentes históricos, porém, seu trabalho, na década de 1990, apontava de modo expresso, a urgência de redimensionar a perspectiva que reduziu os índios ao papel de vítima e passivo em detrimento das ações do homem branco na sociedade brasileira. De acordo com Mauro Coelho:

Nota-se uma inflexão importante na produção historiográfica, concernente à perspectiva segundo a qual as populações indígenas têm sido integradas nas análises sobre o passado colonial brasileiro. Desde a década de 1970, assiste-se a emergência de uma nova perspectiva que concebe o índio como agente histórico, considerando uma agenda indígena, segundo a qual escolhas eram feitas, de modo que alianças, guerras, fugas, migrações etc. teriam correspondido a uma percepção do que ocorria ao seu redor¹⁰⁷.

A despeito dos avanços das pesquisas de cunho historiográficos e da legislação que contempla o redimensionamento do papel dos índios no Brasil – como a Lei nº 11.645/2008 – parte significativa da literatura didática ainda mantém os indígenas no lugar de passividade, indolência e presos ao passado. Nesse sentido, compartilho a ideia de Mauro Coelho¹⁰⁸ de que em parte a literatura didática atual ainda se assenta no pensamento do século XIX, e nela se assenta a prática do professor de História.

No que tange ao livro didático, utilizado pelo professor de História em suas aulas, observou-se que este instrumento didático não se limita à percepção sobre os povos indígenas que o docente ensina em sala de aula. Apesar, deste livro apresentar a relevância dos colonizadores na sociedade colonial, também traz outras possibilidades para se trabalhar com a temática indígena.

¹⁰⁷ COELHO, Mauro Cezar. As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente. **Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu, GT: Educação Fundamental, 2007, p. 3.

¹⁰⁸ COELHO, Mauro Cezar. Que enredo tem essa história? A colonização portuguesa na América nos livros didáticos de História. In: ROCHA, Elenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). **Livros didáticos de história: entre política e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

Quadro 2	
TEMÁTICA INDÍGENA ABORDADA NO LIVRO DIDÁTICO	FONTE RETIRADA DO LIVRO
Capítulo I - América indígena (Página 12).	Capítulo que apresenta distintos povos indígenas na América, com culturas próprias e diferentes entre si.
Capítulo I - Indígenas nas terras onde hoje é o Brasil: diferenças entre os indígenas (página 22).	Texto do livro que denota que os povos indígenas engendraram confrontos, alianças, deslocamentos, perdas e conquistas ao longo do tempo.
Capítulo I - As línguas indígenas (página 23).	Texto que evidencia que as línguas indígenas são agrupadas em família e, estas em troncos.
Capítulo I - As artes indígenas: semelhanças entre os indígenas (página 24).	Texto que elucida a singularidade da arte dos ameríndios, a qual expressa sentido próprio às suas produções.
Capítulo I - Demografia e terra: crescimento da população indígena (1991-2010) (página 26).	Texto do livro didático que apresenta os dados do IBGE de 2010, com o objetivo de demonstrar o crescimento da população indígena, contrariando as previsões fatalistas que sentenciavam os indígenas à extinção.
Capítulo I - Problemas os indígenas hoje: As lutas dos povos indígenas (página 27).	Texto que demonstra as agências indígenas na atualidade frente aos problemas enfrentados, no que tange seus direitos a terra.
Capítulo III - O conhecimento e a contribuição indígena à cultura brasileira (página 75).	Texto que evidencia o conhecimento dos ameríndios para o setor alimentício e industrial.

Quadro 2: quadro construído a partir do trabalho de campo, por meio de entrevistas e observação das atividades desenvolvidas dentro da Escola Bel.

Conforme o quadro acima,¹⁰⁹ o livro didático utilizado pelo professor de História da Escola Bel apresenta discussões sobre os povos indígenas que evidenciam suas distinções culturais, resistências e enfrentamentos de problemas na atualidade. Portanto, apesar dos eventuais limites, o livro didático também apresenta outras possibilidades, que permite ao docente um enfoque distinto sobre os povos indígenas.

Todavia, mesmo com essas possibilidades, o docente manteve sua prática pedagógica, utilizando o livro didático, demonstrando a relevância dos colonizadores e apresentando os povos indígenas como sujeitos que não alteram suas condições sociais e nem se mobilizam no tempo e no espaço.

¹⁰⁹ Estas informações foram selecionadas, porque nelas os povos indígenas estão no centro da discussão proposta pelo livro didático, utilizado nas aulas de História. O livro didático apresenta quatorze capítulos, contudo, os povos indígenas aparecem no livro didático no I e o III, neste último a importância cultural dos indígenas só aparecem na atividade proposta na Página 75. Ler: JÚNIOR, Alfredo Boulos. **História Sociedade e cidadania**, 2º ano. 2ª edição. São Paulo: FTD, 2016. (Coleção história Sociedade e Cidadania).

De acordo com as observações realizadas na Escola Bel, alguns fatores, nesta instituição escolar, colaboram para a conformação desta prática pedagógica; entre elas podem-se destacar: a estrutura física da Escola; a ausência de planejamento, discussão e reuniões para o alcance de objetivos da Escola; a falta de diálogo entre a gestão e os docentes que colaboram para uma ausência de um PPP atualizado e a ausência de formação continuada do corpo docente sobre a temática indígena.

Estes fatores nos ajudam a pensar o lugar que o livro didático ocupa nas aulas de História, pois, este instrumento pedagógico se configura como uma possibilidade de concretização do processo de ensino e aprendizagem do aluno, frente a situações escolares desfavoráveis em que o docente está inserido.

A prática pedagógica do professor de História, associada ao livro didático, concretizada com a demonstração de figura, busca de um diálogo através de perguntas e respostas e de explicações sobre as relações sociais no período colonial envolvendo os povos indígenas, concorreram para a construção de uma representação sobre os povos indígenas como sujeitos subordinados à vontade do colonizador.

Portanto, o saber histórico escolar, engendrado pela prática do professor de História, pouco possibilita a formação de uma representação positiva sobre a importância desses povos processos de formação da nação, menos ainda favorece a criação de um ambiente escolar que manifeste uma subversão sobre o racismo e a discriminação que ainda é forte em nossa sociedade, pois, a representação dos povos indígenas, estabelecida pelas práticas pedagógicas desenvolvidas, pelo docente de História, na Escola Bel, encaminha visões estereotipadas sobre os povos indígenas que se aproximam do imaginário sobre os índios no século XIX.

Sobre as práticas pedagógicas do docente de História observa-se algumas características: os índios presos ao passado colonial (já que não se discutiu sua atuação e agências no tempo presente); passivos frente ao empreendimento colonial; vítimas incapazes de resistir frente à força dos colonizadores e coadjuvantes no processo de formação da nação.

Para o entendimento das representações sobre os povos indígenas frente à Lei nº 11.645/2008 será discutido no Segundo capítulo, as noções, atitudes e a sociabilidade dos discentes das Escolas pesquisadas, para o entendimento da conformação das representações, sobre os povos indígenas, desdobradas a partir das práticas pedagógicas discutida nesse capítulo.¹¹⁰

II CAPÍTULO: REPRESENTAÇÕES DISCENTES FRENTE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NAS AULAS DE HISTÓRIA:

Entre os desafios que os professores, têm para efetivar as demandas da Lei nº 11.645/2008, um dos mais relevantes, conforme Edson Silva, é redimensionar “as imagens exóticas, folclorizadas, para visões críticas sobre os povos indígenas”¹, pois, comumente esses agentes históricos são marcados por estereótipos e preconceitos.

Uma das dimensões relevantes para o processo de ensino e aprendizagem e, concomitantemente, para superar os desafios da Lei nº 11.645/2008 é o conhecimento sobre o aluno. Esta premissa parte das contribuições de Flávia Caimi², a qual entende que o processo de ensino e aprendizagem não incide somente no saber de referência e no saber ensinar. É fundamental, também considerar o interlocutor do professor: o aluno.

A reflexão feita por Flávia Caimi, sobre os desafios que se apresentam ao professor de História, também são pertinentes. Esta autora reflete sobre o ensino de História a partir do seguinte postulado: “Para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João.”³ Este capítulo se debruçará numa dessas dimensões; o “João”⁴, na Escola, e sua relação com o conhecimento construído sobre os povos indígenas.

Esta autora entende que o sentido primordial da História escolar é mobilizar, nos estudantes, cognição e a capacidade de pensar historicamente e, para isso se efetivar, conhecer os discentes, é fundamental para a construção do pensamento histórico.

É um equívoco acreditar que a simples apresentação do conteúdo põe a inteligência em movimento, diz Charlot (2006; 2013), então, “a questão fundamental a ser resolvida por aquele que ensina é saber como provocar uma mobilização intelectual daquele que aprende” [...]. O conhecimento não é mobilizado espontaneamente, imediatamente e da mesma forma por todas as pessoas que se encontram em situação de aprendizagem.⁵

¹ SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: reflexões e questionamentos às práticas pedagógicas. **Tópicos Educacionais**. Recife, v. 23, n.2, p. 98, jul./dez. 2017.

² CAIMI, Flávia Eloisa. A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. **Revista Latino-Americana de História**. São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 193-209, 2013.

³ Esta afirmação não tem como objetivo propor uma prescrição sobre como um professor de História deve proceder em sua profissão, mas sim estabelecer reflexões sobre a necessidade de superar visões sobre o conhecimento histórico que prioriza o domínio unilateral - seja o saber de referência, o saber pedagógico e o saber que prioriza o polo discente - para dar conta das atividades do professor de História. Ler: CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**. Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015, p. 111.

⁴ Metáfora utilizada por Flávia Caimi para elucidar a importância sobre o saber do apreender que se relacionam com o estudante, o pensamento histórico, os processos cognitivos, etc.

⁵ Ibidem., p. 118.

As contribuições de Flávia Caimi são pertinentes, porque possibilitam a reflexão sobre a dimensão do saber do aprender para a construção do conhecimento histórico dos (as) alunos(as). Nesse sentido, a autora aponta que uma das tarefas primordiais para a concretização do conhecimento histórico é “reconhecer as representações e concepções prévias dos alunos que obstaculizam e/ou potencializam as possibilidades de aprender.”⁶

Disto isto, o objetivo deste capítulo é compreender as representações que os discentes elaboram em seus discursos e práticas, sobre os povos indígenas, nas relações engendradas nas Escolas pesquisadas. Essa compreensão se faz relevante, porque os professores destas instituições buscaram encaminhar currículos para a efetivação da Lei nº 11.645/2008, já discutidos no primeiro capítulo desta dissertação.

Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho⁷ trazem contribuições para entendermos a importância das representações construídas pelos discentes para o estabelecimento de diálogos e práticas pedagógicas pertinentes para a subversão do preconceito, racismo e discriminação no espaço escolar.

Conforme estes autores, a intervenção pedagógica, a partir do conhecimento das relações estabelecidas pelos estudantes dentro do espaço escolar, se constitui numa atividade importante para o alcance de objetivos das diretrizes que dizem respeito às relações étnico-raciais.

Trata-se de questão relevante, ainda mais se considerarmos o caráter das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, relacionado que está às Leis no 10.639/2003 e 11.645/2008, cujos objetivos últimos são a luta contra a discriminação e o preconceito no espaço escolar. Entender e intervir nas sociabilidades juvenis engendradas e desenvolvidas na Escola constitui, então, uma ação pedagógica da maior importância. Por meio de investigações e reflexões que deem conta dessa dimensão da vida escolar será possível apreender uma das lacunas da formação docente, qual seja o domínio sobre as culturas juvenis. Compreendê-las é um passo importante para exercer sobre elas uma ação educativa.⁸

Nesse sentido, é importante pensar sobre a importância do ensino de História para a formação dos estudantes, no que diz respeito às relações étnico-raciais na Educação Básica. Peter Lee⁹ nos permite refletir sobre a importância do ensino de História para a expansão da concepção do discente sobre seu lugar no mundo, e sobre o respeito à diversidade.

⁶ Ibidem., p. 120.

⁷ COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. Brasil, n. 62, p. 32-53, dez. 2015.

⁸ Ibidem., p. 45.

⁹ LEE, Peter. Por que aprender História? **Educar em revista**. Curitiba, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011.

A tolerância oferecida pela história não é uma vaga sensação de simpatia ou perdão, que aceita tudo sobre a base de bom senso humano e relativismo generalizado. É apresentar vontade e habilidade para entrelaçar crenças e valores que não são necessariamente aceitos (muito menos compartilhados) com o propósito de entendimento. Mas entender não é aceitar ou até manter criticismo sobre a eficiência dos meios ou do valor dos fins. Uma tolerância histórica genuína deve ser bem informada e crítica.¹⁰

Peter Lee entende que a experiência vicária, no ensino de História, guarda a possibilidade de estimular a imaginação e expandir a concepção dos discentes sobre o processo histórico, por que “ela abre novos modos de ver as coisas.”¹¹ O autor supracitado afirma: “que uma pessoa que aprendeu alguma história (incluindo aqui tanto o conhecimento substantivo como o de segunda ordem) estará melhor equipada para lidar com o mundo do que ela estaria se não tivesse aprendido.”¹²

Com base nas formulações engendradas por Peter Lee, Flávia Caimi¹³, Mauro Coelho¹⁴, Wilma Coelho e Carlos Silva,¹⁵ entendo que o ensino de História na Educação Básica é importante, porque é por meio dessa disciplina que os (as) alunos (as), formalmente, têm acesso ao conhecimento sobre o passado e sobre a trajetória histórica de agentes sociais que se fazem presentes em nossa sociedade, com normas, culturas e dinamismos que se construíram ao longo do tempo. Este conhecimento permite:

Conhecer indivíduos históricos (sociedades, nações, partidos políticos, instituições) que ainda estão conosco e têm tradições e normas com tipos de referências lá de trás. Isso significa a compreensão do sistema de valores e crenças e as condições materiais em que são baseados. É sabendo algo da imensa variedade de jeitos que pessoas tiveram e como as sociedades foram ordenadas (colocadas em ordem) que é possível agir¹⁶.

Concordando com a formulação de Peter Lee, entendo que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de História possuem relevante importância para que os discentes tenham a possibilidade de pensarem em diferentes perspectivas sobre os povos

¹⁰ Ibidem., p. 39

¹¹ Ibidem., p. 39

¹² Ibidem., p. 40

¹³ Segundo esta autora, o (a) professor (a) que detém o conhecimento do estatuto científico e epistemológico de sua disciplina tem melhores condições de organizar conteúdos escolares significativos para os discentes. Ler: CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Dossiê**, v.2, n 21, p. 17-32, 2006.

¹⁴ Mauro Coelho concebe o saber escolar como um saber produzido a fim de forma e desenvolver cognição aos discentes da Educação Básica. Ler: COELHO, Mauro Cezar. As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente. **Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu, GT: Educação Fundamental, 2007.

¹⁵ Estes autores entendem que a disciplina História estabelece, aos alunos, o acesso ao saber formal sobre o passado, viabilizando o conhecimento sobre a trajetória histórica a respeito do passado brasileiro e da formação da nacionalidade. Ler. COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho; SILVA, Carlos Ademir Farias da. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. **Educere Et Educare**. Cascavel –PR, v. 10, n. 20, p. 687-705, 2015.

¹⁶ LEE, Op. cit., 2011, p. 38.

indígenas. Afinal de contas, a prática pedagógica tem como uma das suas finalidades promover a aprendizagem dos estudantes.

Portanto, a disciplina História, como um saber escolar preocupado com o processo formativo e cognitivo dos estudantes, é de fundamental importância para a constituição do desenvolvimento de capacidades cognitivas que possibilitem a subversão de preconceito e discriminação, ainda marcantes em nossa sociedade, através do conhecimento proporcionado pela epistemologia dessa disciplina escolar.¹⁷

A pesquisa etnográfica, aqui desenvolvida, nos permite entender que as representações formuladas pelos discentes sobre os povos indígenas, de ambas as Escolas, são demarcadas pela presença e a ausência de sentidos positivos sobre os indígenas. Conforme discutido no primeiro capítulo, estas representações estão intimamente relacionadas com o espaço dispensado para a discussão das relações étnico-raciais nas Escolas, o interesse dos profissionais escolares em discutir sobre esta temática, planejamentos e projetos relativos às relações étnico-raciais, os currículos formulados a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas nas Escolas e nas relações de sociabilidade estabelecidas entre os estudantes no espaço escolar.

Destarte, as práticas pedagógicas dos (as) professores (as) de História, participam da construção de representações, sobre os povos indígenas, que se consubstanciam nos discursos dos discentes, produzindo, no dizer de Ivor Goodson¹⁸, identidades, representações e subjetividades, a partir dos currículos efetivados no espaço escolar.

As representações discentes de ambas as Escolas, são distintas entre si e se manifestam em seus discursos. Os discursos referentes aos povos indígenas, engendrados pelos discentes da Escola Anan, revelam respeito, entendimento de mudanças históricas em relação ao espaço e tempo e o conhecimento sobre a importância de se combater a discriminação que os indígenas sofrem. No que diz respeito à Escola Bel, os discentes representaram o índio genericamente, vítimas no processo colonial e sem o reconhecimento das resistências na sociedade atual.

Contudo, as práticas dos estudantes das duas Escolas, consubstanciadas nas as relações de sociabilidade dos estudantes pesquisados denotaram a reiteração de preconceitos e

¹⁷ Essa epistemologia tem relação com a contemplação de elementos estruturantes da disciplina escolar, tais como: os procedimentos lógicos e investigativos advindo da produção de conhecimento científico dessa disciplina, o conhecimento da historiografia e das distintas interpretações situados no debate historiográfico. Ler CAIMI, Flávia E. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**. Londrina v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./ dez. 2015.

¹⁸ Segundo Goodson, as práticas pedagógicas dos professores produzem subjetividades e identidades. Ler GOODSON, Ivor F. **Currículo teoria e história**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1995.

discriminações¹⁹ sobre os povos indígenas. As brincadeiras, piadas, e xingamentos são exemplos de ações preconceituosas e discriminatórias presentes nas Escolas pesquisadas. Essas questões serão aprofundadas a seguir:

2.1 Que alunos (as) são estes (as)? Conhecendo os discentes das Escolas Anan e Bel.

Nesta pesquisa foram utilizados dados relativos a questionários e entrevistas realizadas com 30 estudantes da Escola Anan e o acompanhamento das aulas de História e do projeto “Raça e Etnicidade Afro-indígena: Resistência e Desafios”, que contava com a presença, em média de 25 alunos (as) desta mesma instituição, pertencentes aos sexto e sétimo anos do ensino fundamental. No que tange a Escola Bel foram realizados entrevistas e questionários, com 38 alunos (as) das turmas do segundo ano do ensino médio e o acompanhamento das aulas ministradas pelo professor de História desta Escola.

Desta forma, as entrevistas e questionários realizados com os estudantes das duas Escolas, nos permitem entender como estes se percebem no que diz respeito ao pertencimento racial e, compreendem como a Escola pode representar suas necessidades e como eles percebem a Escola como um espaço de combate ao racismo e à discriminação.

A seguir, apresento os dados gerais dos estudantes, das duas Escolas, que participaram dos questionários:

¹⁹ Alguns autores discutem sobre os conceitos de raça, preconceito e discriminação entre eles (as): Wilma de Nazaré Baía e Carlos Aldemir Farias da Silva entendem que o preconceito parte da desinformação, desconhecimento e hostilidade que vincula algo ou alguém a uma ideia de inferioridade. Ler: COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho; SILVA, Carlos Ademir Farias da. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. **Educere Et Educare**. Cascavel-PR, v.10 n. 20, p. 687-705, 2015.

Nilma Lino Gomes entende que o preconceito é um julgamento prévio e negativo que recai sobre membros de grupos raciais, étnicos, religioso ou pessoas que ocupam outros papéis significativos. Já a discriminação é a materialização do racismo e a efetivação do preconceito, assim enquanto o racismo e o preconceito estão no campo da doutrinação, do julgamento das concepções de mundo e das crenças, a discriminação está no campo das práticas que os efetivam. Ler: GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações étnico-raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: BRASIL. Educação Anti-racista. **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/2003**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, p. 39-62, 2005.

Kabengele Munanga conceitua racismo como uma tendência que consiste em atribuir as características físicas ou biológicas como causas das atribuições morais e intelectuais de um determinado grupo. Ler: MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói - Rio de Janeiro: EDUFF, 2004. p. 17-24.

Tabela 1							
DADOS DOS ESTUDANTES DO SEXTO E SÉTIMO ANO DA ESCOLA ANAN QUE PARTICIPARAM DAS ENTREVISTAS E DO QUESTIONÁRIO.							
	Preto (a)	Branco (a)	Índio (a)	Amarelo (a)	Pardo (a)	Não declarado (a)	Total
Raça/cor	04	06	01	01	16	02	30
Gênero feminino	02	01	-	01	08	01	13
Gênero masculino	02	04	01	-	07	01	15
Gênero/outros	-	01	-	-	01	-	02

Tabela 1:Tabela construída a partir do questionário respondido pelos discentes da Escola Anan.

Tabela 2							
DADOS DOS ESTUDANTES DO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA BEL QUE PARTICIPARAM DAS ENTREVISTAS E DO QUESTIONÁRIO.							
	Preto (a)	Branco (a)	Índio (a)	Amarelo (a)	Pardo (a)	Não declarado (a)	Total
Raça/cor	12	09	02	02	13	-	38
Gênero feminino	06	03	01	01	05	-	16
Gênero masculino	05	04	01	-	08	-	18
Gênero/outros	01	02	-	01	-	-	04

Tabela 2:Tabela construída a partir do questionário respondido pelos discentes da Escola Bel.

As categorias de cor/raça, utilizados nos quadros acima, seguem aos padrões das pesquisas demográficas do IBGE. O critério utilizado é a autodeclaração com base no quesito cor, ou seja, a pessoa escolhe entre cinco cores; branco, negro, indígena, amarelo e pardo.

Fátima Oliveira²⁰ tece críticas a esse modelo, em função do caráter arbitrário. Para esta autora:

Como toda classificação racial é arbitrária e aceita não sem reservas, a do IBGE não foge à regra, pois possui limitações desde 1940, quando coletou pela primeira vez o “quesito cor”. Sabendo-se que raça não é uma categoria biológica, todas as classificações raciais, inevitavelmente, padecerão de limitações.²¹

Segundo Fátima Oliveira, essa arbitrariedade reside no fato de se basear nas características aparentes dos indivíduos, deixando de considerar “toda uma produção social, cultural e política da identidade racial/étnica no Brasil.”²² Nesse sentido, a categoria raça é utilizada pelo movimento negro com o sentido político contra o racismo, já que o racismo, no dizer de Fátima oliveira é uma prática política que concebe os não brancos como inferiores.

Para João Pacheco de Oliveira²³, categoria parda tem o sentido de “servir como um instrumento do discurso de mestiçagem que reforcem as suposições ideológicas quanto à tendência ao branqueamento”. Para este autor, a categoria parda “navega” pela problemática que tange à busca da anulação da diversidade e da assimetria sociais e, ressalta a “assimilação e a miscigenação, tomadas como substrato necessário para uma sociedade moderna e democrática.”²⁴

No que diz respeito à categoria indígena, João Pacheco entende que a autodeclaração se distingue do sentido atribuído por negros e pardos, pois não tem relação quanto à unidade racial ou de cor, “mas dizer da especificidade de seus direitos e de sua relação com o Estado.”²⁵

Os dados relativos a esse quadro demonstram que os (as) alunos (as), das duas instituições, de modo significativo, se autodeclaravam como pardos/as. A respeito da Escola Anan, 13,3% dos discentes se identificavam como negros; 20% como brancos; 3,3% como indígenas; 3,3% como amarelos; 6,6% não se identificaram e 53,3 % se identificaram como pardos.

Sobre a Escola Bel, esses dados revelam que o número de estudantes que se consideram pretos tem um percentual elevado. 31,5 % dos estudantes se autodeclararam

²⁰ OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 18, n, 50, 2004.

²¹ Ibidem., p, 58.

²² Ibidem., p, 58.

²³ OLIVEIRA, João Pacheco de. Pardos mestiços ou caboclos: os índios nos censos nacionais no Brasil (1972-1980). **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, v. 3, n. 6, p. 61-84, out. 1997.

²⁴ Ibidem., p. 65.

²⁵ Ibidem., 69.

pretos e 34% se autodeclararam pardos. Já como brancos, foram autodeclarados 23,5 % e 5,5 % se declararam indígenas, mesmo percentuais dos que se autodeclararam amarelos.

A autodeclaração dos estudantes apresentados acima, não foge aos padrões sociais, conforme indicado no último censo do IBGE.²⁶, o qual denota que o número de pessoas que se autodeclararam negras ou pardas aumentou substancialmente. Estes dados são relevantes, pois, informam o modo como os estudantes se autodeclararam, o que pode significar que esta autodeclaração engendra percepção positiva, identificação e sentimento de pertença a esses grupos.

Concordo com a formulação de Fátima Oliveira²⁷, a qual entende que o aumento de pessoas que se autodeclararam negros, tem vínculo com a intensa participação do movimento negro nos espaços públicos e as conquistas alcançadas por este movimento, por meio de políticas afirmativas. Essas conquistas, no meu entender, interferem positivamente na vida desses estudantes, pois lhes possibilitam a autoaceitação e a consciência de si mesmo.

Os dados a seguir são significativos, pois revelam que, na Escola Anan, 73,3% dos estudantes percebem práticas preconceituosas e discriminatórias no espaço escolar, mesmo reconhecendo que a Escola trabalha em prol do combate a esses malogros sociais. Esses dados se assemelham com os da Escola Bel, pois, revelaram 71,5% dos discentes percebem práticas de discriminação e preconceito na Escola.

²⁶ IBGE, Censo Demográfico 2010. **Metodologia do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2013.

²⁷ OLIVEIRA, Fátima. Op. cit., 2004.

Tabela 3		
PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DA ESCOLA ANAN SOBRE PRÁTICAS DE RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO.		
Percepção dos discentes	Sim	Não
Percepção sobre grupos ou alunos que praticam racismo, preconceito e discriminação contra outras pessoas.	22	08
Percepção sobre grupos ou alunos que sofrem racismo, preconceito e discriminação de outras pessoas.	19	11

Tabela 3:Tabela construída a partir do questionário respondido pelos discentes da Escola Anan.

Tabela 4		
PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DA ESCOLA BEL SOBRE PRÁTICAS DE RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO.		
Percepção dos discentes	Sim	Não
Percepção sobre grupos ou alunos que praticam racismo, preconceito e discriminação contra outras pessoas.	27	11
Percepção sobre grupos ou alunos que sofrem racismo, preconceito e discriminação de outras pessoas.	27	11

Tabela 4:Tabela construída a partir do questionário respondido pelos discentes da Escola Bel.

Os dados, das tabelas acima, são resultados dos questionários aplicados em cada instituição. Esses dados revelam que os discentes percebem que as respectivas Escolas são espaço em que se materializam racismo, preconceito e discriminação.

Contudo, uma diferença notada, entre as duas Escolas, é que na instituição Anan, os estudantes reconhecem que a Escola age pedagogicamente para combater práticas preconceituosas, enquanto na Escola Bel, parte significativa dos estudantes não tem essa percepção. Essa diferença é notada nas respostas dadas pelos discentes das duas instituições. No questionário constavam perguntas, cujas respostas eram livres. Uma dessas perguntas consistia em saber sobre como eles (as) consideram que a Escola age contra os que praticam algum tipo de discriminação, racismo ou bullying.

Na Escola Anan, parte significativa dos discentes - 76,6 % - respondeu que a Escola estabelece ações para o combate a esses tipos de práticas. Entre as ações, percebidas pelos discentes, estão:

Raimundo: *chamam os responsáveis [sic];*²⁸

Cícero: *dão bronca e chamam os pais ou responsáveis [sic];*²⁹

Victória: *fazem bastantes campanhas [sic];*³⁰

Adriana: *chama a atenção dos pais deles para conversar e perguntar por que ela faz isso [sic]*³¹.

16,6% não responderam e apenas 6,6% disseram que a Escola não age contra o racismo. Sobre os (as) alunos (as) que responderam que a Escola não providência ações contra o racimo, parte significativa se manifestou como contra o preconceito na Escola:

Victor: *sou contra o preconceito [sic];*³²

Manuela: *eu considero isso algo desnecessário, ninguém é melhor que ninguém [sic]*³³.

Na Escola Bel, 36% dos discentes revelaram que a Escola não protagoniza ações para combater as práticas de discriminação e racismo. Nessas respostas os alunos evidenciaram que os agentes escolares não sabem agir frente a essa situação:

Adriano: *difícilmente fazem algo, pois muitas vezes eles não sabem [sic];*³⁴

Victor: *eles não sabem nem o que fazer, eles não controlam a situação [sic];*³⁵

Eliene: *não sei dizer, tipo eles não sabem disso [sic];*³⁶

Júlia: *ninguém faz nada a respeito [sic].*³⁷

26% dos discentes não se pronunciaram a respeito desse assunto. Já 38% dos estudantes, os quais participaram do questionário, afirmaram que a Escola promove ações para combater esses malogros sociais. Seus relatos evidenciam que as ações desenvolvidas na Escola, para o combate ao racismo e à discriminação, se consubstanciam em ações, tais como chamar a atenção, estabelecer conversas e, na atitude mais radical, direcionar para a diretoria. Entre as ações, percebidas pelos discentes, estão:

²⁸ Questionário concedido pelo aluno Raimundo. Questionário na Escola Anan [jun. 2018]. Pesquisador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018.

²⁹ Questionário concedido pelo aluno Cícero. Questionário na Escola Anan [jun. 2018]. Pesquisador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018.

³⁰ ³⁰Questionário concedido pela aluna Victoria. Questionário na Escola Anan [jun. 2018]. Pesquisador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018.

³¹ Questionário concedido pela aluna Adriana. Questionário na Escola Anan [jun. 2018]. Pesquisador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018.

³² Questionário concedido pelo aluno Victor. Questionário na Escola Anan [jun. 2018]. Pesquisador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018.

³³ Questionário concedido pela aluna Manuela. Questionário na Escola Anan [jun. 2018]. Pesquisador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018.

³⁴ Questionário concedido pelo aluno Adriano. Questionário na Escola Bel. [jun. 2018]. Pesquisador: Radanés Vale. Belém, 2018.

³⁵ Questionário concedido pelo aluno Victor. Questionário na Escola Bel [jun. 2018]. Pesquisador: Radanés Vale. Belém, 2018.

³⁶ Questionário concedido pela aluna Eliene. Questionário na Escola Bel. [jun. 2018]. Pesquisador: Radanés Vale. Belém, 2018.

³⁷ Questionário concedido pela aluna Julia. Questionário na Escola Bel. [jun. 2018]. Pesquisador: Radanés Vale. Belém, 2018.

Márcia: *tentando Conversar [sic];*³⁸

Patrícia: *índo na diretoria [sic];*³⁹

Benjamin: *as vezes eles se mobilizam quando eles veem que tem algo errado [sic]*
40

Portanto, essas respostas revelam que parte significativa dos estudantes entende que a prática pedagógica, desenvolvida na Escola Bel, não conforma ação para o combate ao racismo. Conforme discutido no primeiro capítulo, a temática indígena, nesta instituição, é enfrentada nos conteúdos escolares, porém, sem uma relação interdisciplinar e sem interlocução com a gestão escolar.

Logo, a questão do combate ao racismo e à discriminação não é concebida pelos estudantes como uma questão enfrentada nas práticas pedagógicas analisadas. Para estes discentes, esta questão é pouco debatida na Escola e, quando existe alguma atitude contra práticas preconceituosas, a admoestação, como chamar a atenção e ir à diretoria, é a forma como a Escola age para o combate-la.

Outra pergunta realizada no questionário, em que a resposta era livre, dizia respeito ao que estudantes pensam como a Escola pode melhor representar suas opiniões e interesses. Os dados obtidos, apesar do quantitativo expressivo de estudantes que se absteve em responder a questão, revelam que a Escola não considera como relevantes as opiniões e as necessidades dos (as) alunos (as).

Na Escola Anan, 56,6% dos estudantes não opinaram; 30% relataram que a Escola precisa levar em consideração os pensamentos, ideias e necessidades dos alunos, já 13,3% entendem que a Escola deveria ter uma ação coercitiva como chamar a atenção dos pais, fazê-los estudar mais e participar de palestras.

Os discentes da Escola Bel também revelaram que a Escola não considera suas opiniões, ideias e necessidades. 50% dos discentes informaram que a Escola pode melhorar as relações existentes nesse ambiente, ouvindo e entendendo seus anseios.

Uma diferença notada entre ambas as Escolas é que, na instituição Bel, os (as) alunos (as) informaram que esta Escola poderia buscar conhecer suas realidades promovendo rodas de conversa e ouvindo suas opiniões. 34% não se manifestaram e 16% entendem que a Escola

³⁸ Questionário concedido pela aluna Márcia. Questionário na Escola Bel. [jun. 2018]. Pesquisador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

³⁹ Questionário concedido pela aluna Patrícia. Questionário na Escola Bel. [jun. 2018]. Pesquisador: Radanés Vale. Belém, 2018.

⁴⁰ Questionário concedido pelo aluno Benjamin. Questionário na Escola Bel. [jun. 2018]. Pesquisador: Radanés Vale. Belém, 2018.

poderia aprimorar sua relação com o aluno caso ela melhorasse a situação das salas de aula que os fazem sofrer com o intenso calor.

No que tange às sociabilidades engendradas por esses estudantes, o questionário respondido revelou que as redes sociais, como Whatsapp, Facebook e Instagram, têm preferência nas formas de interações estabelecidas entre os estudantes das duas instituições. As relações de sociabilidade dos alunos da Escola Anan denotam que estes, de forma significativa, se relacionam por meio das redes sociais. Dito isto, 53,3 % dos estudantes revelaram que utilizam as redes sociais como Whatsapp, Facebook e o Instagram. Já 30% dos estudantes revelaram que utilizam espaços de lazer e diversão para interagir entre si e apenas 16,7% se relacionam no espaço escolar.

A respeito da Escola Bel, os dados são compatíveis com os apresentados pela Escola Anan, revelando, desta forma, que mais da metade dos estudantes utilizam as redes sociais para socializar, contudo, os números de estudantes da Escola Bel que utilizam as redes sociais são maiores que os da Escola Anan. 81,5% dos discentes da Escola Bel revelaram que as redes sociais têm preferência nas formas de interações estabelecidas. Já 8% dos estudantes indicaram que a Escola é o espaço preferencial para suas interações, mesmo percentual da alternativa correspondente ao espaço de lazer e diversão, por fim, somente 2,5% não optaram.

Tabela 5	
INTERAÇÃO ENTRE OS ESTUDANTES DA ESCOLA ANAN	
Espaços e meios de interação	Quantidade de estudantes
Redes Sociais (Whatsapp, Facebook, Instagram, etc.)	16
Espaço de lazer e diversão (Shopping, praça, etc.)	09
Somente interagem na Escola	05

Tabela 5:Tabela construída a partir do questionário respondido pelos discentes da Escola Anan.

Tabela 6	
INTERAÇÃO ENTRE OS ESTUDANTES DA ESCOLA BEL	
Espaços e meios de interação	Quantidade de estudantes
Redes Sociais (Whatsapp, Facebook, Instagram etc.)	31
Espaço de lazer e diversão (Shopping, praça, etc.)	03
Somente interagem na Escola	03
Não declarado	01

Tabela 6:Tabela construída a partir do questionário respondido pelos discentes da Escola Bel.

Segundo Francisco Coelho dos Santos e Cristine Petersen Cypriano, “as redes sociais que se desenvolvem no Facebook são afeitas à sociabilidade. Incorporam o caráter simétrico e lúdico que a define,”⁴¹, produzindo e fazendo circular conhecimento. Não tenho a pretensão de aprofundar o tema do impacto das redes sociais sobre os discentes, contudo, concordo com a ideia daqueles autores e de Cristiane dias e Olivia Couto⁴² de que as novas formas de aprendizagem devem considerar as redes sociais como uma dimensão que constitui, formula e circula saberes, pois, as redes sociais “não são, portanto, máquinas de aprender, assim, como as instituições de ensino não o devem ser, mas são espaços de identificação do sujeito, regidos por redes de memória não redutíveis a uma ciência régia.”⁴³

Ao analisar as percepções que os discentes têm sobre o racismo, preconceito e discriminação na Escola e as relações estabelecidas entre os estudantes, percebeu-se, que não somente o currículo efetivado⁴⁴ pelas práticas pedagógicas das docentes tem importância para

⁴¹ SANTOS, Francisco Coelho dos; CYPRIANO, Cristine Petersen. Redes sociais, rede de sociabilidade. **Revista brasileira de Ciências. Sociais.** São Paulo, v. 29, n. 85, Jun./2014, p. 71.

⁴² DIAS, Cristiane & COUTO, Olívia Ferreira do. As redes sociais na divulgação e formação do sujeito do conhecimento: compartilhamento e produção através da circulação de ideias. **Linguagem em (dis)curso.** Santa Catarina, v.11, n. 3, p. 631-648, dez. 2011.

⁴³ Ibidem., p. 645

⁴⁴ Conforme discutido no primeiro capítulo, este currículo tem relação com experiências, militâncias, processo formativo, e identidades que os agentes escolares adquiriram consubstanciados em práticas que moldam o currículo prescrito.

a construção de suas representações sobre os povos indígenas. As relações de sociabilidades, nas duas Escolas estudadas, também têm relevância para a construção dessas representações.

Portanto, mesmo as duas Escolas apresentando currículos efetivados, distintos para o trato com a temática indígena, conforme discutido no primeiro capítulo e, concomitantemente os discentes expõem discursos concorrentes a esses currículos, as práticas dos estudantes de ambas as Escolas demonstraram a reiteração do preconceito e discriminação a respeito dos povos indígenas.

Fundamentado nas análises dos dados obtidos, entendo que os alunos se enquadram em padrões de comportamentos e essas condutas orientam os “jogos sociais nos quais os adolescentes/juvenis estão envolvidos”⁴⁵. Dito isto, essas informações nos possibilitam entender que a dimensão do conhecimento do universo estudantil deve ser considerada com a mesma importância dada às práticas pedagógicas dos docentes, aos conteúdos ministrados e os currículos que informam o que deve ou não ser ensinado.

Como afirma Juarez Dayrell⁴⁶, as dificuldades encontradas na Educação Básica são expressões das negligências sobre uma dimensão importante para o conhecimento escolar, que é o conhecimento sobre esses novos agentes. De acordo com este autor:

Trata-se de compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mudanças ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam.⁴⁷

Portanto, entende-se que o conhecimento sobre o universo estudantil é um caminho pertinente para a subversão das dificuldades encontradas na Escola Básica. Segundo Wilma Coelho e Mauro Coelho “entender e intervir nas sociabilidades juvenis engendradas e desenvolvidas na Escola constitui, então, uma ação pedagógica da maior importância.”⁴⁸ De acordo com esses autores, compreender e intervir nas relações estabelecidas pelos discentes é uma dimensão importante para o cumprimento das legislações educacionais, sobre tudo, as da educação para as relações étnico-raciais.

Além do entendimento das relações de sociabilidade, as práticas pedagógicas também se configuram como importantes para uma educação antirracista. Na Escola Anan, os discentes apontam que a Escola se configura como um espaço de combate ao racismo e isso está relacionado com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de História e no projeto

⁴⁵ COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Op. cit., 2015, p. 45.

⁴⁶ DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

⁴⁷ Ibidem., p. 1.107.

⁴⁸ COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO. Op. cit., 2015, p. 45.

voltado ao combate ao racismo e ao preconceito. De acordo com os questionários respondidos pelos discentes da Escola Anan, nesta instituição existe ações de combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito, pois:

Victória: *fazem bastante campanhas [sic];*⁴⁹

Adriana: *chama a atenção dos pais para conversar e perguntar por que ela faz isso [sic].*⁵⁰

Os discursos, estabelecidos nas entrevistas realizadas com os (as) alunos (a), reforçam os dados obtidos no questionário, demonstrando, assim, que as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Anan, relacionam-se com o conhecimento dos estudantes sobre a importância em reverter esse malogro social.

João: *acho que começar esse assunto em um momento que a gente vive de muito preconceito com essas pessoas. Acho que é muito importante é falando, é se expressando, que a gente vai combater o preconceito com os índios e os negros [sic].*⁵¹

Laura: *tem o direito de ser respeitado como todo mundo é, como o branco, por exemplo, numa entrevista se tiver um branco de olhos azuis e um índio claro antes eles iam escolher o branco de olhos azuis, mas tem muita gente que não é assim o importante é que eles têm direitos iguais [sic].*⁵²

Conforme discutido no primeiro capítulo, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de História, consubstanciadas no olhar empático buscou reconhecer a importância desses povos como agentes históricos, na sociedade brasileira atual, e isto, está presente nos discursos dos estudantes desta instituição.

Contudo, mesmo os discentes conseguindo reconhecer a importância de combater preconceitos e discriminação na Escola e, mais reconhecerem que a Escola age pedagogicamente para combater o preconceito, ao que parece, essas práticas preconceituosas ainda se fazem presentes no cotidiano escolar. As relações estabelecidas no âmbito escolar revelam práticas que destoam de seus discursos. Esse dado se aproxima dos resultados obtidos na pesquisa sobre sociabilidade e cultura juvenil no espaço escolar, realizada por Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho. Estes autores constataram que:

As formulações retratavam relações nas quais os preconceitos e as desigualdades, ainda que presentes, não eram vistas como determinantes ou como condicionantes

⁴⁹ Questionário concedido pela aluna Victoria. Questionário na Escola Anan [jun. 2018]. Pesquisador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018.

⁵⁰ Questionário concedido pela aluna Adriana. Questionário na Escola Anan [jun. 2018]. Pesquisador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018.

⁵¹ Entrevista concedida pelo aluno João. Entrevista na Escola Anan. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018.

⁵² Entrevista concedida pela aluna Laura. Entrevista na Escola Anan. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018.

dos relacionamentos. Tais formulações eram, todavia, incompatíveis com aquelas expressas nas paredes dos banheiros e das salas de aula. Ali, xingamentos de toda ordem davam conta de um universo demarcado por estereótipos de toda ordem. Gênero, sexo, cor e padrões de beleza eram variáveis para o estabelecimento de todo tipo de caracterizações.⁵³

Sobre a Escola Bel, os discursos dos discentes desta instituição, parecem ser compatíveis com suas práticas, pois os estudantes desta instituição revelaram que a discriminação à índios se materializam nas relações engendradas entre os estudantes. Ao serem questionados, se algum discente já presenciou na Escola algum tipo de atitude racista ou preconceituosa, referente aos indígenas. As respostas dos discentes evidenciaram que o preconceito se manifesta na forma de brincadeira.

Alunos (as): *já. É o quem mais tem [sic]*⁵⁴

Ana: *ano passado na minha sala tinha um menino que tinha o cabelo grande descendente de índio e todo mundo encarnava dele [sic].*

Pesquisador: *todo mundo encarnava?*

Ana: *e muito até que ele cortou o cabelo dele [sic]*⁵⁵

Pesquisador: *e como era a encarnação?*

Ana: *tipo, chamavam ele de Tainá, aquela índia [sic].*⁵⁶

Essas fontes elucidam que os discursos e as práticas dos discentes evidenciam a Escola como um espaço em que se materializa discriminação e racismo. Fundamentado nessas informações e na observação das práticas pedagógicas, entendo que os agentes escolares, sejam professores ou gestores, concebem o racismo e à discriminação como adversidades que pouco diz respeito à Escola, por não perceberem estes malogros como objetos de intervenção.⁵⁷ Possivelmente, por isso, os agentes escolares não se mobilizam para efetivar ações pedagógicas voltadas contra esses malogros sociais.

Deste modo, a ausência de ações voltadas, para a efetivação da Lei nº 11.645/2008, no PPP se desdobra no entendimento que o combate a práticas preconceituosas e discriminatórias são de menor importância nesta instituição. Não porque, os agentes desta Escola não se importam com esses problemas, mas por não entenderem como questões a serem resolvidas

⁵³ COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho; Mauro Cesar Coelho. Op.cit. 2015, p. 35.

⁵⁴ Entrevista concedida pelos (as) alunos (as). Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018.

⁵⁵ Entrevista concedida pela aluna Ana. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018.

⁵⁶ Entrevista concedida pela aluna Ana. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018.

⁵⁷ Ideia formulada a partir dos resultados da pesquisa desenvolvida por Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cesar Coelho. Segundo estes autores, para muitos educadores da Escola, os problemas relacionados à violência verbal, xingamentos e práticas discriminatórias não demandam ações da Escola. Isso ocorre não porque os educadores não se importam, mas porque não concebem estes problemas como objeto de intervenção na Escola. Ler: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cesar. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 32-53, dez. 2015.

em suas práticas pedagógicas. As reflexões de Wilma Coelho e Mauro Coelho são pertinentes para entendermos as dificuldades enfrentadas pelos agentes desta Escola, para consolidação de uma educação voltada para as relações étnico-raciais:

Para muitos dos educadores da Escola observada, a violência verbal, as práticas discriminatórias e os xingamentos expressos nas paredes (das salas de aula, dos banheiros, das quadras etc.) não demandam ação da Escola. Isto não quer dizer, fique isto claro, que os educadores não se importem, significa dizer que não percebem tais manifestações como objeto de sua intervenção: seja porque a consideram um problema “de berço”, seja porque entendem que o trato dispensado às questões axiológicas no âmbito da sala de aula é o seu único campo de atuação.⁵⁸

Os dados dessa pesquisa se alinham com as formulações dos autores supracitados, pois, as ações tomadas na Escola se restringem às coerções, na busca de alterar a indisciplina escolar⁵⁹, mas com ínfimo conhecimento para subverter esta situação, já que os alunos evidenciaram que os agentes escolares não sabem o que fazer diante desta situação. Segundo os estudantes dessa instituição:

Adriana: *difícilmente fazem algo, pois muitas vezes eles não sabem [sic];*⁶⁰
Vitor: *eles não sabem nem o que fazer, eles não controlam a situação [sic];*⁶¹
Eliene: *não sei dizer, tipo eles não sabem disso [sic];*⁶²
Julia: *ninguém faz nada a respeito [sic].*⁶³

Não quero dizer que esses agentes escolares não tem interesse em mudar tal situação que se manifesta na Escola, mas que suas ações se restringem em ações coercitivas, acionadas quando situações de racismo e preconceito chegam ao conhecimento dos professores e gestores, conforme os relatos dos (as) alunos (as).

Márcia: *tentando Conversar [sic];*⁶⁴
Eliene: *ação rígida[sic];*⁶⁵
Patrícia: *indo na diretoria[sic];*⁶⁶

⁵⁸ Ibidem., p. 49

⁵⁹ Para Golba, a indisciplina é entendida como a expressão de rebeldia, intransigência e desrespeito daquele não seguem um padrão de comportamento esperado na Escola. Ler: GOLBA, Mônica Aparecida de Macedo. Os motivos da indisciplina na escola: a perspectiva dos alunos. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Curitiba, PUC-PR, 26 a 29 de outubro de 2009.

⁶⁰ Questionário concedido pelo aluno Adriano. Questionário na Escola Bel. [jun. 2018]. Pesquisador: Radanés Vale. Belém, 2018.

⁶¹ Questionário concedido pelo aluno Victor. Questionário na Escola Bel [jun. 2018]. Pesquisador: Radanés Vale. Belém, 2018.

⁶² Questionário concedido pela aluna Eliene. Questionário na Escola Bel. [jun. 2018]. Pesquisador: Radanés Vale. Belém, 2018.

⁶³ Questionário concedido pela aluna Julia. Questionário na Escola Bel. [jun. 2018]. Pesquisador: Radanés Vale. Belém, 2018.

⁶⁴ Questionário concedido pela aluna Márcia. Questionário na Escola Bel. [jun. 2018]. Pesquisador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

⁶⁵ Questionário concedido pela aluna Eliene. Questionário na Escola Bel. [jun. 2018]. Pesquisador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

Benjamin: *as vezes eles se mobilizam quando eles veem que tem algo errado[sic];*⁶⁷

Portanto, conforme os relatos dos estudantes, as ações efetivadas na Escola Bel, para o combate ao racismo, preconceito e à discriminação, ocorrem para tentar resolver um problema imediato e não estrutural.

2.2 Representações discentes sobre os povos indígenas: sociabilidade, discursos e práticas estabelecidas pelos estudantes das duas Escolas.

Ivor Goodson e Gimeno Sacristán são autores fundamentais para entender que os currículos escolares se relacionam com as dinâmicas informais e relacionais, os quais modelam os modos de efetivar, nas práticas pedagógicas, as demandas legais. Para Ivor Goodson, o currículo tem uma dimensão social porque “o currículo está concebido para ter efeito sobre as pessoas, produzindo processos de seleção, de inclusão/exclusão e de legitimação de certos grupos e ideias”.⁶⁸ Gimeno Sacristán entende que os currículos vão ganhando formas de acordo com as práticas desenvolvidas nas Escolas.

Todo o currículo acaba numa prática pedagógica, como já explicamos. Sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo de prática escolar. O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas.⁶⁹

As contribuições dos autores supracitados são pertinentes para entender as representações formuladas pelos discentes sobre os povos indígenas, porque o currículo construído nas práticas pedagógicas da professora de História, da Escola Anan, possibilitou a construção de representações positivas, sobre os povos indígenas, consubstanciadas nos discursos dos discentes, dando vozes e visibilidades aos povos indígenas.

As representações estabelecidas pelos discentes demonstraram relação com o currículo efetivado, nesta Escola, por meio da vontade política corporificada nas práticas pedagógicas desenvolvidas nesta instituição, observou-se que os estudantes concebem os povos indígenas como protagonistas, nas relações sociais, seja no passado ou no presente e também entendem a importância de alterar visões preconceituosas que recaem sobre os povos indígenas. Conforme demonstrado na entrevista realizada com os discentes.

⁶⁶ Questionário concedido pela aluna Patrícia. Questionário na Escola Bel. [jun. 2018]. Pesquisador: Radanés Vale. Belém, 2018.

⁶⁷ Questionário concedido pelo aluno Benjamin. Questionário na Escola Bel. [jun. 2018]. Pesquisador: Radanés Vale. Belém, 2018.

⁶⁸ GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997, p.10.

⁶⁹ SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª edição. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p.26.

Rômulo: *aprendi sobre indígenas, sobre o pessoal lá, não sei o nome, sobre várias coisas tipo o índio eu aprendi também o que a professora falou, eu já sabia um pouquinho, eu aprendi que o índio não é só usar aquelas roupas cobrindo as partes íntimas e fazendo “uhh” sabe... Tipo que os índios não é só isso ele é uma pessoa igual a todos nós [sic].⁷⁰*

As entrevistas e as observações das aulas de História e das atividades referentes ao projeto “Raça e etnicidade Afro-indígena: Resistência e Desafios” foram importantes para entender as representações engendradas pelos (as) alunos (as), pois, nos possibilitou entrar em contato com multiplicidades de sentidos formulados no espaço escolar, o qual permitiu compreender e revelar seus significados.

Na Escola Bel, o currículo efetivado denotou que a prática pedagógica do professor de História, em conjunto com outras forças atuantes no espaço escolar⁷¹, engendrou representações sobre os povos indígenas. Esse currículo pouco possibilita a formação de uma representação positiva sobre a importância desses povos nos processos de formação da nação, também pouco favorece a criação de um ambiente escolar que manifeste uma subversão sobre o racismo e a discriminação que ainda é forte em nossa sociedade, conforme visto no primeiro capítulo.

No que tange às entrevistas, realizadas na Escola Anan, estas foram realizadas em dois momentos, o primeiro para o sexto ano e o segundo para o sétimo ano, sendo que as seções de perguntas seguiam os mesmos padrões⁷² para ambas as turmas.

Do mesmo modo, como foi encaminhado na Escola Anan, as entrevistas com os (as) Alunos (as) da Escola Bel não ocorreram em um único momento. Na primeira seção de perguntas constatou-se que, na concepção dos discentes das duas Escolas, o saber histórico escolar obtido nas disciplinas escolares, terá algum sentido no futuro.

José: *aprender, assim, mas um pouco do que a gente tem, para tipo assim, não só do aspecto da História, mas de Português, Matemática e aprender também o que a gente acredita o que a gente aprender também vai servir muito pro amanhã, então eu acho importante vir pra Escola pra aprender, porque tudo que a gente aprender um dia vai precisar [sic]⁷³*

⁷⁰ Entrevista concedida pelo aluno Rômulo. Entrevista na Escola Anan [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018. Arquivo mp3.

⁷¹ Como visto no capítulo I, estas forças atuantes no espaço escolar são: burocracia escolar, ambiente de trabalho e ausência de projetos voltados para o trato com a temática das relações étnico-raciais.

⁷² Os padrões das perguntas realizadas nas Escolas pesquisadas consistiam em saber qual a importância dos saberes apreendidos nas Escolas para os estudantes, por conseguinte, qual a importância do ensino de História para a construção do conhecimento sobre os povos indígenas.

⁷³ Entrevista concedida pelo aluno José. Entrevista na Escola Anan. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018. Arquivo mp3.

Eduardo: *eu venho pra escola pra socializar e também apreender né? Para ver se tem um futuro melhor, melhorar o país [sic]*⁷⁴

Esta visão, dos (as) alunos (as) da Escola Anan, denota que o conhecimento, relacionado aos conteúdos escolares, pouco tem relação com a sua vivência, ela tem sentido para o futuro do estudante, geralmente vinculado com a percepção que o saber escolar lhe possibilitará melhores condições no tempo futuro. Tal visão se diferencia dos (as) alunos (as) da Escola Bel, pelo fato destes estarem próximos a completar o ensino médio, logo sua preocupação, diferentemente dos discentes da Escola Anan, se volta para a inserção no mercado de trabalho.

Marcia: *é uma obrigação eu vir para Escola, primeiro, porque eu não gosto muito de estudar, mas a gente tem que estudar para ser alguém na vida [sic]*⁷⁵

Eduarda: *através dos estudos, todo mundo sabe, que é através do estudo que a gente consegue um emprego bom, que a gente consegue passar no ENEM, que a gente consegue entrar numa faculdade, então se a gente não conquistar essa etapa da vida não conseguimos conquistar a outras [sic]*⁷⁶

Patrícia: *ter um emprego bom ter um futuro melhor [sic];*⁷⁷

Benjamin: *quero um futuro melhor, quero me forma em direito [sic];*⁷⁸

Pesquisador: *e vocês o que os motivam a vir para a Escola?*

Luan: *como a menina falou vontade a gente não tem de vir, mas se a gente quiser ter um futuro melhor nada é de graça e a Escola é uma obrigação [sic].*⁷⁹

Esta concepção tem relação com a necessidade de inserção no mundo do trabalho, por conseguinte, a Escola é entendida como um espaço intermediário para o ingresso nas universidades e, posteriormente, no competitivo mercado de trabalho.

A respeito da Escola Anan, uma dimensão foi evidenciada nas falas dos (as) alunos (as) e que pouco apareceu nos discursos da outra Escola, o da sociabilidade. Para os discentes desta instituição, a Escola é um espaço de socialização, onde se concretizam as conversas, brincadeiras, flertes e os laços de amizades.

Vânia: *eu venho (para a Escola) só para conversar [sic].*⁸⁰

⁷⁴ Entrevista concedida pelo aluno Eduardo. Entrevista na Escola Anan [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018. Arquivo mp3.

⁷⁵ Entrevista concedida pela aluna Márcia. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

⁷⁶ Entrevista concedida pela aluna Eduarda. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

⁷⁷ Entrevista concedida pela aluna Patrícia. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

⁷⁸ Entrevista concedida pelo aluno Benjamin. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

⁷⁹ Entrevista concedida pelo aluno Luan. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

⁸⁰ Entrevista concedida pela aluna Vânia. Entrevista na Escola Anan. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018. Arquivo mp3.

Laura: *eu venho para escola, porque eu sou uma ótima aluna em Química e Português... Ver meu crush (risos), vir para sala é impossível não achar graça com os alunos. É divertido ficar aqui [sic]*⁸¹.

Foi consenso, entre os discentes da Escola Anan, que a esta instituição possui significado no presente para estabelecer relações de sociabilidade. Esses estudantes demonstram que as conversas, as brincadeiras e os laços de amizades são relevantes para eles estarem na Escola, mas não só isso, o aspecto da obrigatoriedade é relevante também.

Verônica: *primeiro é o cinto da minha mãe [...] eu gosto de vir pra Escola, eu gosto de vir conversando no ônibus, com a minha amiga Mary e a minha irmã, e aprender as coisas novas. Praticamente todo dia faço uma amizade nova e, para ver o crush [sic]*⁸²

Laura: *meu nome é Laura e venho por obrigação e para ver meus amiguinhos [sic]*⁸³

De acordo com Juarez Dayrell⁸⁴, as relações de sociabilidades respondem às necessidades que os estudantes têm de se comunicar, relacionar e se identificar, ou seja, para este autor essas necessidades expressam o modo como os jovens buscam viver o tempo presente.

A segunda seção de perguntas consistiu em entender a importância da Escola e do ensino de História para a construção do pensamento sobre os povos indígenas. Algo que chamou a atenção, nas duas Escolas é que parte considerável dos (as) alunos (as) entrevistados revelou que aprenderam conteúdos relativos aos povos indígenas, em outras instituições escolares. Logo, o contato dos discentes com o conhecimento formal, que aborda a temática indígena, não foi estabelecido pioneiramente nestas Escolas.

Os discentes da Escola Bel, ao serem questionados se conseguem diferenciar o que aprenderam sobre os índios, em outras séries escolares, e o que aprenderam esse ano, não perceberam diferenças substanciais.

Everton: *não mudou [sic];*⁸⁵

Pesquisador: *você diz que não mudou, então continua entendendo o índio da mesma forma?*

Evelin: *sim [sic];*⁸⁶.

⁸¹ Entrevista concedida pela aluna Laura. Entrevista na Escola Anan. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018. Arquivo mp3.

⁸² Entrevista concedida pela aluna Verônica. Entrevista na Escola Anan. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018. Arquivo mp3.

⁸³ Entrevista concedida pela aluna Laura. Entrevista na Escola Anan. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018. Arquivo mp3.

⁸⁴ DAYRELL, Juarez. Op. cit., 2007.

⁸⁵ Entrevista concedida pelo aluno Everton. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

⁸⁶ Entrevista concedida pela aluna Evelin. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

Jhonata: *eu também sou um [sic]*⁸⁷.

Pesquisador: *então quem de vocês poderia me definir um índio as características de um índio.*

Helton: *cabelo liso, moreno, pelado, olho murcho, cacique... Tatuagem também [sic];*⁸⁸.

Jéssica: *que eles gostam de ter muitos filhos [sic];*⁸⁹

João: *Aldeias, florestas [sic];*⁹⁰

Simone: *dança na chuva [sic]*⁹¹

Pedro: *caça, pesca [sic].*⁹²

Os discursos dos discentes da Escola Bel revelam os estereótipos e preconceitos a respeito dos povos indígenas. Essas expressões acima se consubstanciam em prática, engendradas nas relações sociais estabelecidas pelos (as) alunos (as) desta instituição escolar. Deste modo, os estudantes evidenciaram que o preconceito e a discriminação se manifestam nas ações dos discentes, em forma de brincadeiras e estereótipos. Ao serem perguntados como reagiriam se caso fossem chamados (as) de índios, as respostas foram:

Alunos (as): *já! É o quem mais tem [sic];*⁹³

Ana: *ano passado na minha sala tinha um menino que tinha o cabelo grande descendente de índio e todo mundo encarnava dele [sic].* **Pesquisador:** *todo mundo encarnava?*

Ana: *e muito até que ele cortou o cabelo dele. [sic];*

Pesquisador: *e como era a encarnação?*

Ana: *tipo, chamavam ele de Tainá, aquela índia.*^{[sic]94}

Sobre os Estudantes da Escola Anan, ao realizar comparações entre o que aprenderam em outra instituição escolar e a atual, os discentes relataram que o conhecimento adquirido nas aulas de História na Escola Anan trouxe outras perspectivas, nos quais os povos indígenas são percebidos como agentes sociais que mudam ao longo do tempo de acordo com suas necessidades. Esta representação denota que a ação indígena é independente de outros agentes não indígenas.

⁸⁷Entrevista concedida pelo aluno Jhonata Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

⁸⁸ Entrevista concedida pelo aluno Helton. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

⁸⁹ Entrevista concedida pelo aluno Jéssica. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

⁹⁰ Entrevista concedida pelo aluno João. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

⁹¹ Entrevista concedida pela aluna Simone. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

⁹² Entrevista concedida pelo aluno Pedro. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

⁹³ Entrevista concedida pelos (as) alunos (as). Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

⁹⁴ Entrevista concedida pela aluna Ana. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

Os discursos dos alunos revelaram que o enfrentamento das demandas da Lei nº 11.645/2008, mais pelo caráter empático que pela aprendizagem sobre os índios em perspectiva histórica, possibilita desconstruir a visão preconceituosa sobre os povos indígenas, que em muitos casos foram reiterados em outros espaços de conhecimento formal. Ao serem questionados sobre quando começaram a estudar a respeito dos índios, as respostas foram as seguintes:

Cícero: *na creche, na Águas Lindas, aprendi sobre índio a gente até se pintava de índio [sic]⁹⁵.*

Manuel: *na minha antiga Escola agente já estudava... Ano passado a gente começou a estudar com a professora [...], a criação do mundo, a terra sem males a versão da criação do mundo dos Macuxis [sic]⁹⁶.*

Júlia: *antigamente acho que todo mundo achava que era um homem que viva na mata com arco e flecha, cabelinho liso e gritando uhuhuh, e agora não, a gente já sabe que são igual a gente que eles não são selvagem, mas tem alguns índios que são canibais, mas não existe mais hoje eles comem feijão arroz [sic].⁹⁷*

Os discursos dos discentes demonstraram que as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola são relevantes para a construção de representações positivas que concorrem para a efetivação da Lei nº 11.645/2008. Desta forma, o saber empático, característico da prática pedagógica da docente de História, possibilita aos discentes aprenderem o conteúdo axiológico, o qual lhes permite reconhecer a diversidade dos povos indígenas e, mudanças ao longo do tempo.

A percepção que os estudantes da Escola Anan apresentam está em consonância com as diretrizes previstas no CNE/CEB Nº: 14/2015. Entre os objetivos do parecer CNE/CEB Nº: 14/2015 para a efetivação de um ensino que promova o reconhecimento da diversidade e o convívio marcado pelo respeito sobre a diversidade encontram-se:

5. Reconhecer que os índios têm direito a manterem suas línguas, culturas, modos de ser e visões de mundo, de acordo com o disposto na Constituição Federal de 1988 e que cabe ao Estado brasileiro, protegê-los e respeitá-los.
6. Reconhecer a mudança de paradigma com a Constituição de 1988, que estabeleceu o respeito à diferença cultural porque compreendeu o país como pluriétnico, composto por diferentes tradições e origens.
7. Reconhecer o caráter dinâmico dos processos culturais e históricos que respondem pelas transformações por que passam os povos indígenas em contato com segmentos da sociedade nacional.⁹⁸

⁹⁵ Entrevista concedida pelo aluno Cícero. Entrevista na Escola Anan. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018. Arquivo mp3.

⁹⁶ Entrevista concedida pelo aluno Manuel. Entrevista na Escola Anan. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018. Arquivo mp3.

⁹⁷ Entrevista concedida pela Aluna Júlia. Entrevista na Escola Anan. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018. Arquivo mp3.

⁹⁸ BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na educação básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.** Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Brasília/DF, D.O.U. de 18/04/2016, p. 9.

Os relatos dos estudantes elucidaram representações sobre os índios que lhes permitem estabelecerem relação entre o passado e presente, identificando as mudanças pelos quais os povos indígenas passaram ao longo do tempo.

Abordar o protagonismo indígena significa considerar como relevantes as motivações e as ações indígenas, concebendo-as como resultado e resultante de escolhas, avaliações, contextos e situações que lhes são próprias, reconhecendo e incorporando a perspectiva indígena.⁹⁹

Os discursos dos discentes tem relação com as práticas pedagógicas adotadas nesta escola, pois, as abordagens sobre os povos indígenas, buscaram romper com a tradição que subdimensiona a participação dos povos indígenas na formação da nacionalidade e os tornam indivíduos presos ao passado. Ao serem questionados (as) sobre o que aprenderam a respeito dos povos indígenas nas aulas de História, eles (as) responderam:

Brenda: *mudou muita coisa, porque sinceramente, antes eu tinha uma visão muito simplificada do índio, hoje vejo que os indígenas, ele é uma pessoa comum como eu e você ele vive de uma maneira, condições melhores do que antigamente [sic].¹⁰⁰*

Vinícius: *o índio de hoje em dia veste roupas como nós, já vivem em casa, trabalham, são formados e o bagulho tá doido agora. [sic]¹⁰¹*

Selma: *mudou muito, antes eles viviam no mato, assim na toca agora não eles vivem em prédio, casa de alvenaria e essas coisas [sic].¹⁰²*

A despeito dos discentes demonstrarem rupturas entre o passado e o presente relacionado com os povos indígenas, estes não demonstraram a relação com o conteúdo, ao que parece, o passado, que os alunos atribuem aos povos indígenas, não possui uma temporalidade estabelecida pelos conteúdos e muito menos relação com a epistemologia da História.

No que diz respeito à Escola Bel, ao que parece, as práticas pedagógicas têm relação com as representações dos discentes desta instituição, pois, estes evidenciaram representações sobre os povos indígenas alinhadas com as concepções engendradas nas práticas pedagógicas desenvolvidas nesta instituição. Na entrevista realizada com os estudantes desta instituição, compreendemos, em suas falas, que as aulas de História foram importantes para o aprendizado sobre os povos indígenas.

⁹⁹ COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. **Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464-488, jul./set. 2018, p. 471.

¹⁰⁰ Entrevista concedida pela aluna Brenda. Entrevista na Escola Anan. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018. Arquivo mp3.

¹⁰¹ Entrevista concedida pelo aluno Vinícius. Entrevista na Escola Anan. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018. Arquivo mp3.

¹⁰² Entrevista concedida pela aluna Selma. Entrevista na Escola Anan. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018. Arquivo mp3.

Patrícia: *aprendemos coisas novas, porque antes, nos outros anos que a gente estudava, eles não comentaram que os índios, logo no começo eram canibais. Vocês perceberam? [sic].*¹⁰³

Everaldo: *também não era assim eles não eram canibais. Canibalista só se alimenta da carne do mesmo ser para se alimentar e eles não faziam para se alimentar, eles faziam isso mais como um ritual[sic].*¹⁰⁴

Pesquisador: *vocês aprenderam isso em que disciplina?*

Alunos (as): *em História [sic].*

Entre os assuntos relativos ao período colonial, discutidos nas aulas de História, destacam-se os rituais antropofágicos, a colonização da América Portuguesa, a relação de escambo entre portugueses e indígenas, e a escravidão no período colonial. Nos discursos estabelecidos pelos estudantes, duas dimensões foram observadas no que diz respeito ao aprendizado fomentado nas aulas de História.

A primeira, diz respeito à concepção eurocêntrica sobre a formação da nacionalidade, na segunda, os povos indígenas são concebidos como passivos no processo da formação da nação, seu papel na sociedade colonial é percebido como o de vítimas, indolentes e incapazes de alterar sua condição social.

Esta primeira dimensão é evidenciada nos discursos dos discentes pesquisados. Para estes, os portugueses regeram a dinâmica colonial na América portuguesa à revelia de outros agentes históricos. De acordo com os relatos dos estudantes a da Escola Bel abaixo:

Josuel: *na Escola eu aprendi sobre o inferno entre o Brasil e a Europa, por causa, que os portugueses vieram para cá pensaram que aqui era um paraíso, só que era ao contrário, aprendi isso e eu não tinha noção disso aí e eu aprendi isso esse ano, aprendi sobre coisas novas sobre o mundo indígena sobre os navios negreiros [sic].*¹⁰⁵

Esmaelson: *isso que ele falou é igual ao que o professor de História falou para gente sobre a história dos escravos. Era uma época em que os índios, que ele mostrou que lá que o Colombo avistou os índios com seus arcos e flechas, marchados, aí começou com assunto para dizer será que realmente começou assim desse jeito? Será que foi assim desse jeito, ele botou na minha cabeça que foi assim, mas eu não vejo que foi assim [sic].*¹⁰⁶

O discurso acima revela demonstra uma interpretação sobre a história do Brasil. Esta começa com a chegada dos europeus. Os verbos utilizados em seus discursos - vieram, pensaram e avistou - remontam ação europeia sobre a América e evidenciam seu protagonismo na dinâmica da sociedade colonial, já que somente eles pensam e agem.

¹⁰³Entrevista concedida pela aluna Patrícia. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

¹⁰⁴Entrevista concedida pelo aluno Everaldo. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

¹⁰⁵Entrevista concedida pelo aluno Josuel. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

¹⁰⁶Entrevista concedida pelo aluno Esmaelson. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

Esse discurso tem relação com a prática pedagógica desenvolvida pelo professor de História. Pelas aulas observadas, com o uso do livro didático, pouco proporcionou a construção de representações sobre os povos indígenas que lhe atribuisse o protagonismo no período colonial, reproduzindo assim, a relevância dos europeus, na sociedade colonial, presente no livro didático.

Percebeu-se também, em suas falas, que a percepção sobre o europeu e o indígena, parte de uma visão maniqueísta, na qual o europeu, a despeito de ser entendido como agente que estabelece as relações na colônia, são concebidos como “vilões” na História. Eles são responsáveis pela escravidão, pelo roubo dos recursos naturais, e por explorarem os indígenas por conta de sua “inocência”. Ao serem questionado sobre o que aprenderam nas aulas de História, os discentes responderam:

Bernadete: *umas coisas aí... Sei lá tipo a escravidão a história dos portugueses, também como eles roubaram o nosso ouro [sic].*¹⁰⁷

Lucas: *Como eu te falei... Sobre o escambo é... Quando eu era criança, para mim, o índio só trabalhava, porque ele queria né? Agora como a gente vai crescendo e vai aprendendo que tinha essa troca, tinha esse interesse do índio em querer conhecer coisas novas, que ele não sabia o valor da mão-de-obra dele e das coisas que ele recebia [sic].*¹⁰⁸

A ação dos portugueses em roubar o ouro e a ideia de que o índio não sabia o valor de sua mão-de-obra e nem das coisas que ele recebia, percebida nas falas dos estudantes, elucida o protagonismo dos portugueses – mesmo sendo considerados como ignominiosos - e a ingenuidade dos povos indígenas. Esta percepção não foi somente observada nas entrevistas, pois, a observação das aulas permitiu constatar esse discernimento dos estudantes sobre os lugares ocupados por índios e portugueses.

Conforme Mauro Cezar Coelho¹⁰⁹, parte considerável da literatura didática reproduz a concepção de que os portugueses engendram ações na sociedade colonial. Essa concepção é ressaltada nas práticas pedagógicas do docente de História e se manifesta nos discursos dos discentes. Segundo Mauro Coelho:

A literatura didática reproduz a narrativa consagrada pela tradição, presente em boa parte dos manuais didáticos há décadas: a colonização portuguesa é resultado do arbítrio da coroa lusa e de seus representantes, grandes homens que delinearam as bases a partir das quais o Brasil se conformou.¹¹⁰

¹⁰⁷ Entrevista concedida pela aluna Bernadete. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

¹⁰⁸ Entrevista concedida pelo aluno Lucas. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

¹⁰⁹ COELHO, Mauro Cezar. Op. cit., 2017, p. 288.

¹¹⁰ Ibidem., p. 199.

Em uma das aulas de história, os (as) alunos (as) buscaram responder as perguntas feitas pelo professor, referente às relações entre índios e portugueses no período colonial. Uma dessas perguntas, feita pelo professor, consistiu em analisar uma ilustração que representa um contato entre um índio e um europeu.¹¹¹ A resposta de uma aluna foi:

Evelin: *o índio está aprendendo com os portugueses [sic]*¹¹²

A resposta da discente evidencia o português como elemento importante naquela relação, já o índio um elemento coadjuvante. Deste modo, a concepção dos discentes reafirma o que se tem ensinado nas aulas de História estabelecendo, isto posto, o lugar do índio como subserviente no período colonial e do europeu como importante.

Portanto, as concepções dos estudantes, a respeito dos indígenas reflete ainda o mito da democracia racial¹¹³ que, no dizer de Wilma Coelho e Mauro Coelho, “elegu a Europa como epicentro de nossa história e como nossa herança mais importante. Os povos africanos e indígenas comparecem à narrativa como elementos coadjuvantes, cuja participação é mais alegórica que determinante.”¹¹⁴

A segunda dimensão elucida a representação que os discentes estabelecem em seus discursos, sobre os povos indígenas, vinculando estes à ideia de subservientes aos colonizadores, indolentes, vítimas na relação com os europeus e presos ao passado colonial. Ao serem questionados sobre o que se tem aprendido, nesse ano letivo, sobre os Índios, as respostas dos discentes evidenciaram representações, que os relacionavam à indolência e à passividade.

Wisraelson: *que eles eram maliciosos [sic]*,¹¹⁵

Helder: *que eles eram escravos [sic]*,¹¹⁶

Esmaelson: *maltratados [sic]*,¹¹⁷

Lailson: *faziam trabalho voluntário[sic]*.¹¹⁸

¹¹¹ A figura, a que se faz referência, foi apresentada e discutida no primeiro capítulo desta dissertação.

¹¹² Relato presente no caderno de campo. Evelin, Aluna da Escola Bel. 26/03/2018.

¹¹³ Ler: HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2º ed. Tradução: Patrick Burglin. Belo Horizonte: editora da UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

¹¹⁴ COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educação em Revista**. Curitiba, n. 47, p. 67-84, Mar. 2013, p. 71.

¹¹⁵ Entrevista concedida pelo aluno Wisraelson. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

¹¹⁶ Entrevista concedida pelo aluno Helder. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

¹¹⁷ Entrevista concedida pelo aluno Esmaelson. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

¹¹⁸ Entrevista concedida pelo aluno Lailson. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

Estas concepções evidenciam que os discentes entendem os povos indígenas como elementos incapazes de alterar sua condição social, a de vítima. Os termos utilizados pelos alunos – maltratados, eram escravos e ser voluntário – denotam a passividade os indígenas frente à ação dos portugueses.

Percebeu-se, também, que os alunos demonstraram um saber sobre os indígenas, vinculado ao conteúdo relativo à colonização portuguesa na América. Esse saber histórico escolar, a respeito dos povos indígenas, não se construiu nessa Escola, isto se relaciona com outros espaços sociais, inclusive outras instituições de ensino pelos quais estes estudantes passaram. Ao serem questionados se saberiam estabelecer uma diferença entre o que se aprendeu, a respeito dos povos indígenas, esse ano e o que se aprendeu em outras séries anteriores:

Silas: *sim, sim como eu te falei... Sobre o escambo é... Quando eu era criança, para mim, o índio só trabalhava, porque ele queria né? Agora como a gente vai crescendo e vai aprendendo que tinha essa troca, tinha esse interesse do índio em querer conhecer coisas novas, que ele não sabia o valor da mão-de-obra dele e das coisas que ele recebia [sic].¹¹⁹*

Helton: *bom, tipo os amazônico, ou melhor, os índios também... Só que eu nunca também cheguei a descobrir que realmente lá na sua aldeia existe a cultura... Eu ficava meio surpreso quando eu peguei no segundo ano, eu falei - poxa quer dizer que o ensino fundamental vem um assunto, assim meio completo, quer dizer que eles escondem isso da gente. [sic].¹²⁰*

Essa concepção, em que o índio é um sujeito preso ao passado colonial, tem relação com o que se foi discutido nas aulas de História. Não quero dizer que o aluno não aprende isso em outros espaços; as relações familiares, religiosas e o contato como os meios midiáticos têm significativa influência nas representações que os alunos apresentam em seus discursos.

Contudo, entendo que as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar têm relevância para a construção dessas representações, pois, é na Escola que o aluno tem o contato com o saber formal. Esse saber produzido nas aulas de História se articula com os discursos produzidos em outros espaços, reforçando a ideia do índio como um sujeito que não altera sua condição social ao longo do tempo.

Em relação com a Escola Anan, entendo que as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora de História dessa instituição, ao não estabelecerem vínculos com os conteúdos, levam os discentes a perceber o passado como uma categoria sem relação com a

¹¹⁹ Entrevista concedida pelo aluno Silas. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

¹²⁰ Entrevista concedida pelo aluno Helton. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

epistemologia da disciplina História. Segundo Jorn Rusen¹²¹, o passado histórico deve ser entendido a partir de evidências no presente.

Desta maneira, o enfrentamento das demandas da Lei nº 11.645/2008, desdobradas nas práticas pedagógicas da professora de História pelo viés da empatia - discutidas no primeiro capítulo – possibilitou aos estudantes construir um saber sobre os povos indígenas mais na ordem dos valores do que na ordem da epistemologia da disciplina História.

Lefebvre, nos ajuda a compreender que as representações, se consubstanciam na relação entre o concebido, através dos discursos e da idealização construída no âmbito escolar, e o vivido formado pela vivência singular de cada sujeito e pela vivência coletiva e social dos sujeitos envolvidos num contexto específico.

Assim sendo, observou-se que apesar dos estudantes demonstrarem, em seus discursos, a importância do combate ao racismo, a construção de representações positivas sobre os povos indígenas e a relação entre o passado e o presente, as relações estabelecidas entre os discentes no espaço escolar denotam desencontros com seus discursos, pois, as piadas, brincadeiras e xingamentos presentes nos muros da Escola e entre os estudantes e fazem presente no espaço escolar expressam práticas preconceituosas de diversa ordem; cor, raça, gênero.

Lorena: *ela já é índia é só tirar a roupa, ela já tem o cabelo liso (risos) [sic].*¹²²

Marcia: *eu não ia fazer nada não, porque se ele falasse “você é uma índia” aí tudo bem, mas se falasse de outro jeito. “Índia sua pimenta”, isso tudo eu não ia gostar égua, não! ia dá um fighter lá [sic].*¹²³

As paredes da Escola expressam ações discriminatórias, principalmente em relação a gênero. Essas práticas preconceituosas se fazem presentes no cotidiano escolar na forma de xingamentos. A observação participativa, nas aulas de História, também revelou ações de preconceito, manifestadas na forma de “brincadeira”. Em certo momento, durante a recreação, um dos alunos perguntou se eu era índio, mal esperaram a resposta e entonaram um som, em tom de “brincadeira”, que representavam um índio genérico.

¹²¹ Recomenda-se ler: RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história, fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UNB, 2001.

Ler: WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura.** 2ª edição. São Paulo: EDUSP, 2001. Hayden White nos ajuda a entender que não estudamos o passado, mas sim um determinado passado construído a partir de perspectivas e motivações que levam o entendimento do passado como intencional.

¹²²Entrevista concedida pela aluna Lorena. Entrevista na Escola Anan. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018. Arquivo mp3.

¹²³ Entrevista concedida pela aluna Marcia. Entrevista na Escola Anan. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018. Arquivo mp3.

Wilma Coelho e Carlos Silva¹²⁴ entendem que as relações de preconceito que se concretizam na Escola são “reflexos sociais que reverberam nas ações e nas relações no interior da Escola. Eles reproduzem no âmbito dessa instituição ações discriminatórias cultivadas na sociedade.”¹²⁵

Portanto, Henri Lefebvre¹²⁶ e seu conceito de representação, nos auxiliam a compreender que as representações dos discentes da Escola Anan, revelaram um paradoxo configurado na relação entre o concebido e o vivido, pois os estudantes demonstraram em seus discursos representações positivas sobre os povos indígenas, denotando que estes possuem direitos a terra e que são protagonistas tanto no tempo passado quanto no tempo presente.

Contudo, o outro aspecto pensado por Henri Lefebvre, o vivido, demonstrou relações preconceituosas e discriminatórias a respeito dos indígenas, expressas nas brincadeiras e xingamentos manifestadas nas relações de sociabilidade engendradas na Escola. Corroboro com a ideia de Roger Chartier ao afirmar que “as representações coletivas mais elevadas só têm existência, só são verdadeiramente tais, na medida em que comandam atos.”¹²⁷

No que diz respeito à Escola Bel, os discursos dos discentes apresenta relações com as práticas pedagógicas do professor de História e o conhecimento vinculado ao livro didático. No que tange às práticas dos alunos, dessa instituição, elas se concretizam intimamente relacionada com seus discursos, logo, a discriminação sobre os povos indígenas se manifesta nas relações estabelecidas entre os alunos, através de xingamentos e estereótipos:

*Ana: tipo, chamavam ele de Tainá, aquela índia. [sic]*¹²⁸

Segundo Pierre Bourdieu, essas práticas discriminatórias se concretizam como uma violência simbólica, o qual expõe determinismo e as forças de coerção social. Este conceito é relevante, porque possibilita pensar as práticas dos discentes, desenvolvidas nesta Escola como um mecanismo que busca tornar naturais as representações sociais dominantes. O exemplo, exposto acima é elucidativo, pois, a suposta aparência indígena do aluno fez surgir discriminações que alterassem sua aparência. Segundo este autor, violência simbólica é:

¹²⁴ COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho; SILVA, Carlos Ademir Farias da. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. **Educere Et Educare**. Cascavel –PR, v. 10, n. 20, p. 687-705, 2015.

¹²⁵ Ibidem., p. 695.

¹²⁶ LEFEBVRE, Henri. Op. cit., 1983.

¹²⁷ CHARTIER, Roger. Op. cit., 1991, p. 183.

¹²⁸ Entrevista concedida pela aluna Ana. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018.

Violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, reconhecimento e, em última instância do sentimento.¹²⁹

Este autor entende este conceito como eficaz para entender a adesão da dominação imposta pela aceitação de ideias, das sanções e das vontades que impera sobre os dominados. As práticas dos discentes denotam a existência de discriminações pautadas nas brincadeiras, que revelam as representações construídas pelos discentes sobre os indígenas. Ao serem questionados, como reagiriam se alguém lhes chamasse de índio? As respostas foram as seguintes:

Antônio: *eu ia matar ele*¹³⁰ [sic];

Lana: *eu ia tirar a roupa (risos), eu não sou uma índia? Tem que andar pelada né? (risos)* [sic];¹³¹

Marcela: *se alguém me chamasse de índio, por exemplo, eu ia dizer: égua! A pessoa tá dizendo que a gente é tipo, meio que tudo por fora, assim* [sic].¹³²

Esta pesquisa revela dados preocupantes, no que diz respeito à efetivação da Lei nº 11.645/2008, pois, parte das representações a respeito dos povos indígenas, construídas neste espaço escolar, são carregadas de preconceitos e discriminações, nas quais se manifestam nos discursos e práticas desenvolvidas nas relações entre os discentes.

Estes discursos e práticas não são neutros, elas têm relação com outras instâncias de suas vidas, seja no âmbito familiar, religioso, amizades, entre outros. Todavia, a Escola é um espaço importante para pensarmos a construção dessas representações, já que este é um meio de interação social, no qual os discentes vivem, aprendem e se relacionam.

Nesse sentido, os currículos produzidos pelas práticas do professor de História, relacionado com sua experiência, processo formativo e utilização do livro didático como ferramenta pedagógica, produz um aprendizado em que os portugueses são protagonistas e os povos indígenas como elementos coadjuvantes nas relações estabelecidas no período colonial. Esse aprendizado tem relevância para as construções das representações constituídas pelos discentes sobre os povos indígenas.

Os discursos dos discentes, observados nas entrevistas e nos questionários, revelaram que suas compreensões sobre os indígenas são fundamentados pelas práticas pedagógicas do professor de História, que reitera preconceitos ao invés de combatê-los, já que o currículo

¹²⁹ BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11ª edição. Rio de Janeiro: Editora DFL, 2012.

¹³⁰ Entrevista concedida pelo aluno Antônio. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

¹³¹ Entrevista concedida pela aluna Lana. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

¹³² Entrevista concedida pela aluna Marcela. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

engendrado pelas práticas pedagógicas deste professor concebe o índio como ser incapaz, vítima, e subordinado à vontade do europeu.

Portanto, as duas instituições apresentaram distinções, em seus discursos, sobre os povos indígenas, conforme discutido acima, contudo, as relações estabelecidas pelos estudantes das duas Escolas revelam que a discriminação e o racismo, a respeito dos povos indígenas, são praticados em forma de brincadeiras, xingamentos, apelidos e expressões escritas nas paredes das Escolas. Wilma Coelho e Mauro Coelho nos trazem reflexões sobre a importância do conhecimento juvenil para o alcance dos objetivos das políticas afirmativas sobre a educação brasileira. Para estes autores:

A compreensão da cultura juvenil é condição *sine qua non* para a potencialização da atuação educativa na Escola. Conhecê-la é uma etapa fundamental para a formação das reflexões necessárias a torná-la outra dimensão dos processos de ensino e aprendizagem. No que se refere aos desdobramentos das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, o investimento em conteúdos que dimensionem a participação de outros agentes na formação histórica brasileira é apenas uma parte do esforço necessário ao combate à discriminação e ao preconceito no ambiente escolar. Intervir nas relações engendradas e vividas na Escola é atribuição igualmente essencial, pois por meio delas, alguns dos objetivos previstos pela legislação tornam-se cada vez mais distantes.¹³³

Estas representações construídas pelos discentes das duas Escolas a propósito dos povos indígenas, chama a atenção para refletirmos sobre a importância da Lei nº 11.645/2008 como um “instrumento de reparação a um imaginário equivocado a respeito dos povos indígenas que perdura até os dias atuais.”¹³⁴

Pensar o ensino de História se faz relevante para o alcance dos objetivos presentes no parecer nº14/2015, pois, nos permite entender que o processo de ensino e aprendizagem não prescinde somente do saber de referência ou do saber pedagógico, mas sim, da articulação de práticas pedagógicas inter-relacionadas entre esses saberes incluindo outro, não menos importante, o do aluno.

Para o terceiro capítulo dessa dissertação será proposta uma discussão sobre a formação profissional desses docentes a fim de entender a relação entre seus processos formativos e suas práticas.

¹³³ COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Op.cit., 2015, p. 49.

¹³⁴ SILVA, Edson. Povos indígenas no ensino de História: a Lei nº 11.645/2008 Interculturalizando o Ensino Fundamental. In: CAVALCANTI, Erinaldo; ARAÚJO, Raimundo Inácio Souza; CABRAL, Geovanni Gomes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.) **História: demandas e desafios do tempo presente**. Produção Acadêmica, Ensino de História e Formação Docente. São Luís: EDUFMA, 2018, p. 144.

III CAPÍTULO: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: RELAÇÃO ENTRE PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E A LEI Nº 11.645/2008.

O primeiro e o segundo capítulo, apresentam conhecimentos constituídos na Escola e para Escola, no qual professores e alunos são pensados como agentes construtores de conhecimento. Esses agentes escolares engendraram representações a respeito dos povos indígenas e essas representações têm relação com uma série de fatores que circundam o espaço escolar,¹ os quais possuem relevância às práticas pedagógicas dos professores de História aqui pesquisados, que por sua vez, contribuem para a construção de representações formuladas pelos discentes.

Para este capítulo, farei uma discussão sobre o processo formativo desses docentes e sua relação com a temática a respeito das relações étnico-raciais. Deste modo, as entrevistas com os docentes em conjunto com os currículos dos cursos de formação, seja inicial ou continuada, dos professores pesquisados serão objetos de análise neste capítulo, para estabelecer uma reflexão acerca da relação entre as práticas pedagógicas, aqui discutidas, e seus processos formativos.²

Segundo Bernadete Gatti³, o contexto atual, em que as comunidades humanas se tornam mais heterogêneas e diversificadas, levantam desafios quanto ao respeito e à defesa da vida, os quais a educação escolar não pode abrir mão e, “nela destaca-se o trabalho dos professores.”⁴ Dito isto, refletir sobre a formação de professores demanda considerar a complexidade do trabalho desses profissionais no ambiente escolar.

¹ Entre os fatores que interferem nas representações construídas pelos agentes escolares estão: as estruturas das Escolas, a vontade política dos (as) agentes escolares, as experiências dos docentes, as relações estabelecidas entre alunos professores e gestores, as resistências de agentes escolares que não concebem esta temática como importantes, mesmo tendo uma Lei Federal em vigor e a presença da temática indígena no PPP da Escola Anan, bem como a ausência da mesma temática no PPP da Escola Bel. Além de “um mundo externo” vivenciado pelos discentes, consubstanciados nas relações sociabilidades.

² Alguns autores(as) pesquisam sobre o tema da formação de professores voltada à educação das relações étnico-raciais, entre eles destacam-se: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.34, E192224, 2018; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Igualdade e diferença: um desafio à formação de professores. **Cronos**. Natal-RN, v. 7, n. 2, p. 303-309, jul./dez. 2006; FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, dez./2005; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade Educação**. São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul./dez. 1996; PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARAES, Selva. 10 anos da Lei Federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, jun./2014.

³ GATTI, Bernadete. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

⁴ *Ibidem.*, p. 726

Portanto, acredito que essa discussão sobre a formação docente é pertinente, porque possibilita pensarmos sobre a formação de currículos para o trato da Lei nº11.645/2008, engendradas nas práticas pedagógicas dos professores de História, já que essas práticas pedagógicas possibilitaram a constituição de representações a respeito das populações indígenas, como já discutido no primeiro e segundo capítulo.

A respeito da formação inicial, Flávia Eloisa Caimi demonstra no trabalho intitulado *A Licenciatura em História Frente às Atuais Políticas de Formação de Professores: um olhar sobre as definições curriculares*,⁵ que as definições dos marcos legais são incorporadas timidamente aos cursos de formação de professores. Para esta autora, a despeito das reformulações que os cursos de licenciatura vêm operando em seus currículos, ainda se perpetua práticas que privilegiam o conhecimento ligado ao campo específico em detrimento dos conhecimentos ditos pedagógicos.

No que tange a formação continuada, Bernadete Gatti entende essa formação, como algo relativo a cursos realizados após a graduação ou após a inserção no exercício do magistério. Deste modo a referida autora entende que a formação continuada: não se restringe ao:

Significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na Escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários [...] Compreende qualquer tipo de atividade que contribua para a formação profissional. ⁶

Nesse sentido entendo que ambos os docentes possuem formação continuada em suas carreiras profissionais. Porém, no que diz respeito à educação voltada às relações étnico-raciais, o professor de História da Escola Bel evidenciou, na entrevista realizada, a ausência de formação continuada para o trato com a temática indígena, já a professora de História da

⁵ Flávia Eloisa Caimi pesquisou a forma como as propostas curriculares e os PPP's dos cursos de História de trinta instituições de Ensino superior, ao final dos anos 2000, incorporam as políticas educacionais públicas frente a um contexto de mudanças substanciais na Educação Básica. Entre as políticas educacionais que esta autora analisou encontra-se o CNE/CP 09/2001 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; o Parecer CNE/CES nº 492/2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História; a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares; a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena; e o Decreto nº 5.626/2005, que estabelece a inserção de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior. Ler: CAIMI, Flávia Eloisa. A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. **Revista Latino-Americana de História**. São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 193-209, 2013.

⁶ GATTI, Bernadete. A análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira Educação [online]**, v.13, n.37, 2008, p. 57.

Escola Anan afirmou que teve formação, em curso de pós-graduação, para trabalhar pedagogicamente às relações étnico-raciais na Escola. Ao que parece estes professores entendem formação continuada como algo relativo a cursos de formação, já que os dois docentes, ao se referirem sobre este tipo de formação se remetem a cursos de pós-graduação.

Portanto, entendo que mesmo estes professores tendo formação continuada, seus conhecimentos sobre as Lei 11.645/2008 são distintos, ainda mais se consideramos as atividades relacionadas à temática indígena, desenvolvidas nas duas Escolas, pois, na Escola Anan, a professora de História, busca seguir o PPP da Escola, realiza atividades relacionadas aos povos indígenas em conjunto com outras docentes e com a gestão.

Já na Escola Bel a temática indígena possui pouca atenção no espaço escolar, pois, os professores não se mobilizam para discutir esta temática. Assim, ela é enfrentada nos conteúdos escolares sem a articulação de práticas pedagógicas entre os docentes. Além do mais, a gestão escolar não encaminha avaliações e críticas sobre o processo de ensino-aprendizagem dos docentes.

Portanto, as fontes obtidas por meio das entrevistas realizadas com os professores de História - das duas instituições - e das observações de suas práticas pedagógicas demonstraram que o conhecimento que estes docentes possuem, sobre a Lei nº 11.645/2008, tem relevância para as práticas pedagógicas orientadas à efetivação deste marco legal.

A professora de História da Escola Anan demonstrou que o curso de pós-graduação, voltada para as Relações étnico-raciais, contribui para o conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação voltada para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, que a partir da Lei nº 11.645/2008, também incluirá a história e cultura indígena. Ao responder, durante a entrevista, sobre a relação de sua formação com a temática indígena, a docente de História informou que possui formação continuada, em forma de pós-graduação *lato senso*, para o enfrentamento dessa temática. Segundo esta professora:

Alice: *sim, a gente falava sobre a Lei, a gente... Na verdade depois quando eu terminei.*

Pesquisador: *qual foi o ano?*

Alice: *foi em 2008, era o debate, mas ela vem depois aí, a gente conversava sobre esta relação, porque assim, de qualquer forma para 10.639 a gente tinha uma diretriz, podia não dá conta de tudo, a gente sabia que na hora da prática a gente precisava de mais coisa, mas ela dava uma diretriz e com a formação que a gente teve então era mais fácil trabalhar, mas a 11.645 a gente sentia falta dessa diretriz (sic).⁷*

⁷ Entrevista concedida pela professora de História Alice. Entrevista na Escola Anan. [Ago. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018. Arquivo mp3.

A fala da professora elucida que suas práticas se relacionam, além de seu compromisso político, com seu processo formativo, já que sua pós-graduação *lato sensu* possibilitou discussões sobre a temática das relações étnico-raciais e conhecimento dos debates em torno da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

No que tange a Escola Bel, o professor de História informou que não obteve formação continuada para o entendimento das demandas da legislação étnico-raciais. Seu contato com o conhecimento, que discute essa temática, está vinculado ao seu processo inicial de formação. Ao ser questionado se teve alguma formação para trabalhar e entender um pouco mais sobre o que preconiza a Lei nº 11.645/2008.

Andrei: não, engraçado que quando se institui a obrigatoriedade da cultura afro, a Escola abraça muito isso e, já a questão mais indígena não houve repercussão eu lembro que em 2008, eu já estava em sala de aula, já estava trabalhando em sala de aula, inclusive no ensino médio, e não teve nenhuma repercussão pra gente trabalhar para incrementar mais os estudos em sala de aula. (sic)⁸

O acionamento das práticas pedagógicas, deste docente, direcionadas para a temática indígena, vinculou-se ao conhecimento empreendido no curso de formação inicial e, isso pode dar pistas para o entendimento de seus saberes em sala de aula e os desdobramentos para a formulação de representações a respeito dos povos indígenas.

Não tenho a pretensão de dizer que a formação inicial ou continuada determina os tipos de práticas pedagógicas, tal qual uma relação de causa e consequência, mas como possibilidades de êxitos nas práticas pedagógicas, as quais promovam saberes significativos, em uma sociedade com pluralidades étnicas e culturais.

Novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação.⁹

José Carlos Libâneo nos permite pensar que a formação, seja inicial ou continuada, exige do professor, reflexão sobre suas práticas de modo que atenda às necessidades sociais enfrentando questões relativas ao processo de exclusão social, promovendo de maneira efetiva “igualdade de condições e oportunidades de escolarização a todos.”¹⁰

⁸ Entrevista concedida pelo professor de História Andrei. *Entrevista na Escola Bel*. [Ago. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018. Arquivo mp3.

⁹ LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13ª edição. São Paulo: editora Cortez, 2011, p. 4.

¹⁰ *Ibidem.*, p. 19.

3.1 Escola Anan: a relação entre formação docente e a prática pedagógica para efetivação da Lei n° 11.645/2008.

Passando mais de uma década desde a promulgação da Lei 11.645/2008, continuamos enfrentando desafios para a implementação da referida Lei Federal. Entre esses entraves, citam-se: a ínfima diligência do poder público e das Secretarias de Educação, a resistência de parte dos docentes, os quais ainda concebem tal legislação como não importante e os processos formativos, sejam iniciais ou continuados, que ainda privilegiam a Europa como matriz da formação nacional.¹¹

Aqui me deterei na discussão sobre a formação inicial e continuada da professora de História da Escola Anan. Argumento que sua prática pedagógica está relacionada muito mais com seu compromisso político com a temática das relações étnico-raciais e com sua relação com as demais agente escolares da Escola Anan, do que com sua formação inicial. De acordo com esta docente, sua formação continuada, sobre a Lei 10.639/2003, aconteceu nos anos de 2007-2008, foi quando ocorreu seu primeiro contato com a gestora da Escola Anan.

Alice: eu fiz a especialização com a Júlia (Integrante da gestão escolar), foi onde eu conheci a Júlia, eu não trabalhava aqui na escola, depois disso que eu vi pra Escola e inclusive eu ainda fiquei na Secretaria de Educação trabalhando na Coordenadoria de educação étnico-racial. Trabalhei lá, fiquei fazendo formação também nos municípios... E aí depois disso eu vi para cá, para escola, então quando eu vi é claro automaticamente me inclui no projeto da Escola (sic).¹²

Esta docente explica que sua preocupação com o tema das relações étnico-raciais é anterior ao seu ingresso na Escola Anan, pois, sua busca em se especializar sobre este tema é anterior a sua chegada a esta instituição. Aliada a esta formação, sua atividade profissional ligada à secretária de educação e os laços de amizade com a gestora desta Escola, proporcionou o conhecimento e o entendimento da importância da concretização de práticas pedagógicas voltadas à educação das relações étnico-raciais.

Segundo a professora, sua formação continuada e seu trabalho desenvolvido na Secretaria de Educação como integrante da coordenadoria de educação étnico-racial e sua

¹¹ Para o aprofundamento sobre os desafios e entraves para a efetivação recomenda-se ler: SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: reflexões e questionamentos às práticas pedagógicas. **Tópicos Educacionais**. Recife, v. 23, n.2, p. 089-105, jul./dez. 2017; GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas Escolas Públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei N° 10.639/03**. 1° Edição. Brasília: MEC, UNESCO, p. 19-33, 2012; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educação em Revista**. Curitiba, n. 47, p. 67-84, Mar. 2013.

¹² Entrevista concedida pela professora de História Alice. Entrevista na Escola Anan. [Ago. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018. Arquivo mp3.

relação com a gestora desta Escola contribuíram para o seu vínculo ao projeto, “Raça e etnicidade Afro-indígena: resistência e desafios”, desenvolvido na Escola Anan.

As formações inicial e continuada são entendidas, nesse contexto, como fundamentais para o bom exercício profissional, porque se constituem como “saberes históricos, teóricos e práticos que fomentam a atuação destes profissionais.”¹³ Contudo, essas formações não são os únicos caminhos para o enfrentamento dos desafios inerentes à efetivação da Lei nº 11.645/2008. As relações estabelecidas no espaço escolar, os sentidos e a importância dada a sua profissão também são importantes. De acordo com Selma Garrido Pimenta, a identidade profissional se concretiza:

Pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas Escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.¹⁴

As reflexões de Selma Pimenta nos auxiliam a dimensionar a relevância não só da formação da docente de História, mas da importância das relações que se estabelecem entre os professores no espaço escolar, pois, o vínculo entre as agentes escolares, desta instituição, comprometidas com o projeto voltado para o combate ao racismo e ao preconceito, engendrou identidade e fortaleceu o compromisso político com a efetividade da legislação concernente às relações étnico-raciais.

No que tange à importância da formação continuada, as contribuições de Benjamin Xavier de Paula e Selva Guimarães¹⁵ são relevantes, pois, estes autores elaboraram um artigo baseado nas produções científicas a respeito da formação de professores¹⁶ e nas produções de teses de doutorado e dissertações de mestrado sobre a formação de professores e sua relação com implementação do estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira¹⁷.

Estes autores constataram o aumento da demanda de cursos de formação para o enfrentamento da Lei nº 10.639/2003, a partir dos anos 2000. Essas demandas estão

¹³ RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. A Importância da formação continuada de professores da Educação Básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes docente em ação**. Maceió, v. 3, n.1, setembro de 2017, p. 33.

¹⁴ PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade Educação**. São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul./dez. 1996.

¹⁵ PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARAES, Selva. 10 anos da Lei Federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, jun./2014.

¹⁶ Estes artigos foram catalogados no banco de dados da Scientific Electronic Library Online (SCIELO)

¹⁷ Essas fontes foram consultadas a partir do banco de teses e dissertações da Fundação Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES).

direcionadas aos cursos de formação continuada como um caminho para suprir as lacunas existentes nos cursos de formação inicial.

Ainda que a pesquisa realizada por Benjamin de Paula e Selva Guimarães se refira à Lei nº 10.639/2003, suas contribuições são pertinentes para pensarmos enfrentamento da Lei nº 11.645/2008, pois, como afirma José Ricardo Oriá Fernandes¹⁸ o trato com a questão indígena também aponta lacunas existentes nos cursos de licenciatura. Para este autor, o currículo, os programas e a literatura didática são demarcados pelo protagonismo dos agentes europeus, subdimensionando outros autores importantes na trajetória da nação.

Segundo José Fernandes, apesar da renovação da historiografia nos últimos anos, a matriz eurocêntrica se faz presente nos currículos da Educação Básica brasileira. O referido autor chama a atenção, por exemplo, para a chamada “História do Brasil”. Conforme este autor:

Inicia-se o estudo da chamada “História do Brasil” a partir da chegada dos portugueses, ignorando-se a presença indígena anterior ao processo de conquista e colonização. Exalta-se o papel do colonizador português como desbravador e único responsável pela ocupação de nosso território. Oculta-se, no entanto, o genocídio e etnocídio praticados contra as populações indígenas no Brasil: eram cerca de 5 milhões à época do chamado “descobrimento”, hoje não passam de 350 mil índios.¹⁹

As reflexões dos autores supracitados nos permitem pensar que as dificuldades, em efetivar os pressupostos legais sobre as relações étnico-raciais, vinculam-se ao modo como os cursos de formação inicial enfrentam as demandas das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Em parte, considerável, como afirma Selva Guimarães e Benjamin de Paula, os cursos de formação inicial se concretizam como insatisfatórios e lacunares no que diz respeito à Lei nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco²⁰ também trazem contribuições para a reflexão sobre a formação inicial dos professores de História. Para estes autores, na década de 1990, houve uma crescente demanda dos instrumentos de avaliação em todos os níveis de ensino, para diagnosticar o sistema educacional brasileiro. Contudo, estas avaliações sobre o sistema educacional no Brasil pouco se refletiram no modo como os cursos de formação dos professores de História concebem o saber relacionado às disciplinas pedagógicas Para estes autores:

¹⁸ FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, dez./2005.

¹⁹ *Ibidem.*, p. 380.

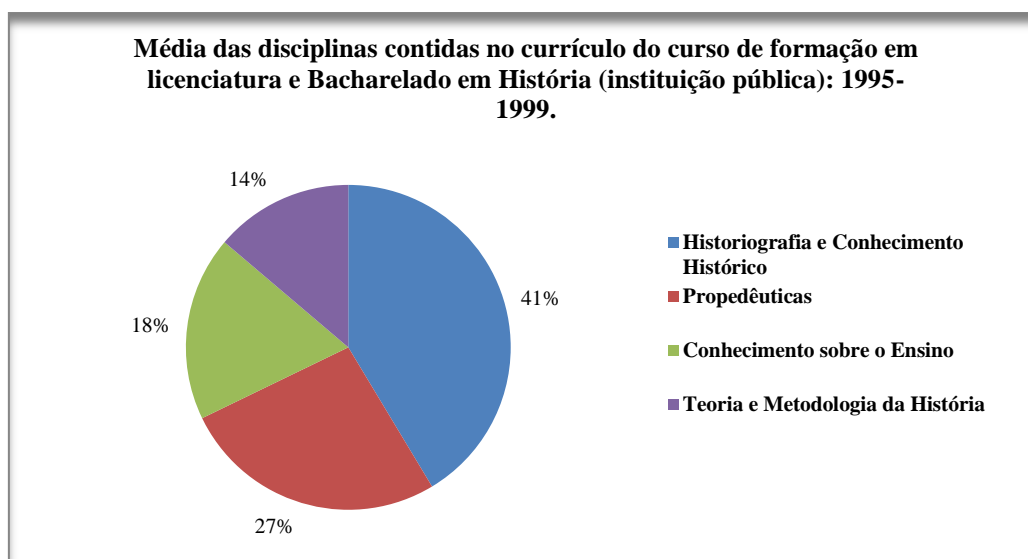
²⁰ FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de história. **Estudos Históricos**, v.21, n. 41, p.79-93, 2008.

O que se verifica é uma constante preocupação com a integração entre as duas formações: a do pesquisador e a do professor. Essa preocupação, contudo, nem sempre se reflete na organização curricular dos diferentes cursos, nos quais as disciplinas de bacharelado são frequentemente somadas às disciplinas pedagógicas, oferecidas e geridas pelas Faculdades de Educação para compor o currículo da licenciatura.²¹

A despeito da enorme profusão de discussões propostas após a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), a maioria dos cursos de Licenciatura em História persistia na valorização do conhecimento voltado para formação do pesquisador em detrimento de um conhecimento voltado à formação docente.

O curso de Licenciatura e Bacharelado em História, concluído pela professora da Escola Anan, é elucidativo dos entraves referentes à insipiência de disciplinas voltadas para a formação docente. Conforme o gráfico abaixo, parte significativa das disciplinas não se ocupa em discutir saberes voltados para a atividade profissional que viabilize reflexões e estratégias à melhoria da Educação Básica.

Gráfico 2: histórico escolar do professor de História da Escola Anan.



Fonte: Gráfico 1 dados obtido a partir do histórico escolar da professora de História da Escola Anan. Histórico escolar em anexo.

O gráfico apresentado baseou-se na distribuição de cargas horárias disposta às disciplinas do curso de História, concluído por esta docente. A fonte utilizada foi o histórico escolar²² do curso de formação da professora em questão. Assim, consideramos as disciplinas

²¹ Ibidem., p. 89.

²² Em virtude das dificuldades em encontrar o Projeto político Curricular (PPC), do curso concluído por esta docente, o caminho tomado para a análise das disciplinas ofertadas pelo curso de Licenciatura e bacharelado em História foi o Histórico Escolar desta professora, que obteve sua formação no ano 2000. A ausência do Projeto político Curricular (PPC) deste curso torna inviável o aprofundamento da discussão Sobre o modo como estas

ofertadas neste curso, baseadas nos estudos de Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho²³, dispostas em grupos, conforme suas características.

As categorias utilizadas seguem as compreensões dos dois autores supracitados. Portanto, a categoria **Historiografia e conhecimento histórico** é entendida como um conjunto de disciplinas voltadas para o saber referente à historiografia; **conhecimento sobre o ensino** é entendido como um conjunto de disciplinas voltadas ao saber da docência; **Metodologia e Teoria da História** diz respeito às disciplinas voltadas para o procedimento metodológico de pesquisa, da trajetória da disciplina e das produções acumuladas; **Propedêuticas**, refere-se às disciplinas com caráter preparatório ou de conhecimentos preliminares para o curso em questão.

Essas categorias agrupam as seguintes disciplinas: a) **Historiografia e conhecimento histórico** (História Antiga, História medieval, História da América I, História da América II, História Moderna I, História Moderna II, Historiografia I, Historiografia II, História do Brasil I, História do Brasil II, História do Brasil III, História do Brasil IV, História da Amazônia I, História da Amazônia II, História Contemporânea I, História Contemporânea II, Monografia com Estágio I e Monografia com Estágio II).

b) **Conhecimento Sobre Ensino**: (Introdução a Educação, Psicologia da Educação, estrutura e Fundamento do Ensino 1 e 2 grau, Didática Geral e Prática e Ensino de História).

c) **Metodologia e Teoria da História** (Teoria da História I, Teoria da História II, Introdução a metodologia das Ciências Sociais, Metodologia da História I, Metodologia da História II e Metodologia Específica de História).

d) **Propedêuticas** (Educação Física, Introdução a Filosofia, Introdução a Ciências Sociais, Português Instrumental, Geografia, Antropologia Cultural I, Antropologia Cultural II, Cultura Brasileira, Tópicos Temáticos I, Tópicos Temáticos II e Arqueologia).

Os dados obtidos expressam que o conhecimento voltado para o ensino e sua relação com a prática docente é subdimensionada se considerarmos a porcentagem das disciplinas direcionadas para os saberes ligados aos domínios da construção do saber histórico, historiografia, dos métodos e teorias da história.

Não quero dizer, com isso, que o caráter destas disciplinas não é importante para a formação de um professor de História, pelo contrário, tanto os ensinamentos voltados para o saber de referência, quanto os direcionados para o domínio pedagógico são essenciais para a

disciplinas se instrumentalizam para o enfrentamento das questões relativas ao ensino e para as relações étnico-raciais.

²³ COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Op. cit., 2018.

formação do professor de História. Para isto, a sintonia e a articulação desses saberes precisam ser consideradas.

O gráfico elucidada que a formação desta docente expressa uma preocupação sobre o que é formar um professor desta disciplina, o qual recai na prioridade de aprofundar o saber de referência em detrimento dos domínios ligados ao saber histórico escolar, conforme Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho.

Os perfis de egresso evidenciam, portanto, que as competências valorizadas pelos cursos de formação são o domínio da produção historiográfica e a produção de pesquisa sobre processos históricos. Ambas competências inerentes ao exercício do ofício de historiador. Causa espécie, todavia, o fato de os cursos de formação docente não distinguirem, da mesma forma, as competências necessárias ao exercício da docência.²⁴

Segundo os autores supracitados, a insipiência de disciplinas voltadas para o saber pedagógico fragiliza os cursos de formação para o alcance da melhora da oferta da educação, especialmente no que tange à oferta de uma educação antirracista. Ao observar o conjunto de disciplinas disposto neste currículo, emerge outro dado preocupante: a ausência de disciplinas norteadas para as questões sobre os povos indígenas.

Edson Silva chama a atenção para o fato das universidades, como um espaço de formação de professores, não se preocuparem com a temática indígena. De acordo com este autor, a negligência, sobre essa temática, presente nos cursos de formação, ocorre, porque este assunto, significativamente é considerado como de menor importância, por conseguinte, “ignorado até na maioria dos cursos de Ciências Humanas e Ciências Sociais.”²⁵

Portanto, os dados obtidos e as discussões ensejadas por Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco²⁶, nos permitem pensar nas dificuldades encontradas no processo formativo dos professores de História. De acordo com estes autores, de um lado, postulam-se iniciativas que promovam uma significativa aproximação entre o saber acadêmico e o saber histórico escolar e, de outro, as resistências de docentes em discutir sobre o ensino dessa disciplina, que culmina na dificuldade à efetivação da aproximação de ambos os conhecimentos.

As contribuições de Selva Pimenta, Benjamin Xavier de Paula, Selva Guimarães Marieta de Moraes e Renato Franco possibilitam pensarmos em um duplo problema a respeito da formação inicial desta docente: o primeiro é que apesar da temática indígena ser objeto de pesquisa e debates acadêmicos, esse debate não se consubstancia em preocupação, na

²⁴ Ibidem., p. 18.

²⁵ SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: reflexões e questionamentos às práticas pedagógicas. **Tópicos Educacionais**. Recife, v. 23, n.2, p. 089-105, jul./dez. 2017, p. 101.

²⁶ FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO. Op. cit., 2008.

formação dos professores, para a mudança de representações e perspectivas que coloquem os povos indígenas como agentes atuantes e protagonistas da História.

A formação inicial desta docente apresenta um quadro de como o saber historiográfico conforma o saber histórico escolar. Segundo Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho:

A formação de historiadores no Brasil obedece a um padrão que, com variações sutis, se vê replicado em instituições de natureza diversa: a matriz quadripartite predomina em cursos cujo percurso curricular segue a lógica da sequência temporal estabelecida a partir da Europa. Tais percursos curriculares sugerem a percepção dos processos históricos vividos no Brasil como desdobramentos/continuidade dos processos vividos na Europa²⁷.

Os autores mencionados acima elucidam que as disciplinas referentes à História da África ou Ensino de História da África nos currículos de formação de professores, com raras exceções, ganharam força a partir das exigências dos marcos legais. Podemos dimensionar as formulações de ambos os autores para a questão indígena, pois segundo estes, a formação percebida nos cursos de História pouco altera o modelo que pauta a Europa como epicentro de nossa história.

Portanto, o saber sobre a temática indígena ocupa espaço periférico nos cursos de formação docente, os quais se constituem como disciplinas pouco relevantes para a compreensão da importância desses agentes históricos na formação da nacionalidade.

A segunda problemática diz respeito à relevância dada, nos cursos de formação, à pesquisa voltada para o bacharelado, em detrimento da desvalorização do ensino voltado para formar professores. Segundo, Marieta Moraes e Renato Franco, a dicotomia entre o saber voltado para o bacharelado e o saber voltado para o Ensino engendra resistência, por parte dos docentes, em discutir assuntos relativos o Ensino de História.

Erinaldo Vicente Cavalcanti²⁸ chama a atenção para a forma como o ensino de História é concebido nos cursos de formação. Para este autor, “o ensino continua a ser visto, apropriado e representado como algo de pouca importância para a legitimidade da História.”²⁹ A reflexão de Erinaldo Cavalcanti se concretiza a partir do postulado de Paul Ricoeur³⁰, o

²⁷ COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. “Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber historiográfico escolar no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. **Revista territórios & fronteiras**. Cuiabá, v. 6 n. 3, dez de 2013, p. 102.

²⁸ CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. A História encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente e dos professores de História. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 34, n. 72, p. 249-267, nov./dez de 2018.

²⁹ *Ibidem.*, p. 256.

³⁰ De acordo Com Erinaldo Cavalcanti, Paul Ricoeur questiona o conhecimento construído pelos historiadores. Este conhecimento pouco se relaciona com a vida dos jovens estudantes e pouco fomenta os professores da Educação Básica a se interessar pelo ensino na área da História. Ler: RICOEUR, Paul. O passado tinha um

qual problematiza a distância da História praticada na academia com a vida cotidiana dos estudantes que entram em contato com o conhecimento histórico.

Segundo Erinaldo Cavalcanti, se faz necessário trazer, para o centro do debate da formação docente, questões relativas ao ensino e à formação do professor como objeto de pesquisa científica da História, pois esta dimensão se constitui como fundamental para a legitimação e o reconhecimento da História como disciplina escolar.

Isso implica reconhecer a necessidade (urgente) de reconfigurar o currículo de História, de repensar as Matrizes Curriculares dos cursos de História e, por conseguinte, da Educação Básica. Implica reconhecer que a História apreendida, aprendida e ensinada nas universidades não está respondendo às necessidades de estabelecer as conexões entre as demandas do tempo presente e de constituir-se como ciência³¹.

A reflexão, proposta por Erinaldo Cavalcanti, não tem a intenção de colocar como prioridade o ensino e a formação docente em detrimento da pesquisa, pelo contrário, sua proposição se refere à importância de pensarmos a dimensão do ensino e da formação docente como elementos fulcrais para a legitimação e o reconhecimento da disciplina História.

Acrescento às formulações do autor supracitado, que esses elementos também são fundamentais para legitimar o lugar dessa disciplina no currículo da Educação Básica, pois, como afirma Ivor Goodson, o currículo é um território permeado de conflitos e interesses. Nesse sentido, a manutenção da História como ciência, como área do conhecimento e como disciplina importante nos currículos escolares perpassa pelo despertar o interesse do ensino da própria História, nos cursos de formação.

As reflexões formuladas acima nos permitem compreender as dificuldades enfrentadas por esta docente. Segundo a professora de História desta instituição, a sua formação em Licenciatura e Bacharelado em História, pouco lhe possibilitou pensar sobre a temática indígena, pois, sua graduação tinha como currículo a perspectiva eurocêntrica. Ao ser questionada sobre a relação entre sua formação inicial e o conhecimento sobre a temática indígena, esta docente informou:

Alice: *a gente não tinha algo específico. Tinha um professor que ele vinha, mas eu acabei não fazendo essa disciplina, depois eu fiz especialização, mas a especialização que eu fiz foi sobre a Cultura Afro Brasileira. É sempre uma coisa da pesquisa, para nossa formação o que a gente usa é isso, não foi uma formação*

futuro. In: MORIN, Edgar. (Org.). **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

³¹ Ibidem., p. 254.

*que eu tive, talvez com esse olhar da diversidade. Esse olhar não foi despertado na universidade. (sic)*³²

Segundo a professora, seu curso de formação inicial tinha como prioridade a pesquisa e o desenvolvimento de pesquisadores, pois, como dito por esta, na formação inicial privilegia-se um saber voltado para a pesquisa. Além do mais, sua formação pouco lhe possibilitou despertar um olhar para a diversidade. Se observarmos o agrupamento de disciplinas ofertado na graduação, feita por esta docente, isso nos permite entender sua colocação, porque a matriz de disciplinas ofertadas é eminentemente eurocêntrica e com pouca discussão relativa ao Ensino de História. Ana Maria Monteiro nos permite entender que a prática pedagógica desta docente é constituída no exercício da prática cotidiana da profissão, fundada no trabalho e no conhecimento do meio.

Esses saberes não provêm das instituições de formação ou dos currículos, esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente).³³

Ana Maria Monteiro, ao se basear nos estudos de Maurice Tardif, Claude Lessard e Loise Lahaye³⁴, entende os saberes docentes como parte constituinte das experiências individuais e coletivas. O caráter desse saber é plural advindo da prática cotidiana em confronto com as condições inerentes à profissão do professor.

Dito isto, entendo que sua prática pedagógica em relação aos povos indígenas vincula-se mais com seu compromisso político no combate ao preconceito e à discriminação a índios e negros, do que com sua formação inicial, já que esta se mostrou frágil para uma formação que possibilite pensar questões voltadas para a valorização da diversidade.

Portanto, as práticas pedagógicas, desenvolvidas pela professora de História, relacionam-se com seu compromisso político, partilhado com seus pares na Escola e concretizado em projetos voltados para as relações étnico-raciais o qual lhe possibilitou engendrar atividades concorrentes para a construção de representações positivas sobre os povos indígenas.

³² Entrevista concedida pela professora de História Alice. Entrevista na Escola Anan. [Ago. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018. Arquivo mp3.

³³ MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, v. 22, n.74, p.121-142, Abr. 2001, p. 131.

³⁴ Estes autores destacam que o saber docente permite o entendimento da complexidade e da especificidade dos saberes construídos no exercício da profissão. Ler TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4. Porto Alegre: Pannônica, 1991.

Sua formação continuada, voltada para as relações étnico-raciais, e sua relação com as demais agentes escolares comprometidas com a agenda política de combate à discriminação e ao preconceito racial, são elucidativas de seu compromisso em buscar efetivar práticas concorrentes à Lei nº11.645/2008. A busca em aprofundar o conhecimento sobre a Lei 10.639/2003 (que tangenciou a temática indígena conforme o relato desta docente), e sua inserção no projeto desenvolvido na Escola Anan, revela seu compromisso em desenvolver práticas pedagógicas em consonância com a educação voltada à relação étnico-racial.

Isso nos oportuniza pensar nos entraves que esta docente enfrentou para efetivar práticas pedagógicas em sintonia com Lei nº 11.645/2008. Conforme visto no primeiro capítulo, a despeito das iniciativas pedagógicas que possibilitaram os discentes a construir representações positivas a respeito dos povos indígenas, sua prática ocorreu sem o acionamento do saber histórico e sua prática pedagógica se desenvolveu sem o enfrentamento da temática indígena nos conteúdos, muito menos sem o acionamento da historiografia.

Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho³⁵ entendem que os cursos de formação de professores de história apresentam um padrão, com raras mudanças, que é a lógica e a variação temporal a partir da Europa. Desta forma, a matriz quadripartite, presente nos cursos de formação desta docente e a insipiência de disciplina que discuta questões relativas ao ensino de História, engendraram percepções sobre os povos indígenas sem uma relação com o saber de referência, subdimensionando as agências desses, nos processos históricos.

Isso se refletiu na forma como os discentes, entendem o ensino de História, pois como discutido no segundo capítulo, os (as) alunos (as) demonstraram dificuldades em relacionar seus conhecimentos, sobre os povos indígenas, ao conteúdo dessa disciplina e com a episteme da disciplina História.

Assim o saber empático, observado em sua prática pedagógica, se relaciona com outros processos formativos distintos à sua formação inicial. Sua formação continuada e sua relação com outras agentes escolares comprometidas e engajadas no movimento negro, lhe possibilitou pensar e concretizar práticas pedagógicas em que os povos indígenas são percebidos como plurais, protagonistas e sujeitos que ocupam uma diversidade de espaço na sociedade atual.

As práticas pedagógicas, desenvolvidas nesta instituição, por meio do saber empático, construíram um currículo escolar que possibilitou, aos discentes, formularem representações, subjetividades e identidades que revelaram discursos afetos ao respeito, mudanças

³⁵ COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Op. cit., 2018.

relacionadas ao tempo e espaço e ao combate as praxes preconceituosas e racistas. Esses discursos vinculam-se às diversas atividades desenvolvidas em conjunto com as aulas de História e o projeto “Raça e etnicidade: resistências e desafios”, previsto no PPP.

Portanto, entendo que as fragilidades da formação inicial, no que tange às discussões sobre a temática indígena, sobre o ensino e a formação docente, se desdobram nas dificuldades que a professora de História apresenta em acionar o saber de referência e relacionar esta temática aos conteúdos. Na concepção de Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho esses entraves pouco possibilitam o encaminhamento de alteração estrutural, sobre a sociedade brasileira, especialmente seu estigma racista e preconceituoso.

Isso foi percebido nas relações de sociabilidade dos estudantes dessa instituição, os quais demonstraram que as ações preconceituosas se materializam nas brincadeiras e xingamentos entre si. Isso denotou incompatibilidade com os seus discursos afetos ao respeito sobre os povos indígenas.

3.2 Escola Bel: A relação entre formação docente e a prática pedagógica para efetivação da Lei 11.645/2008.

Conforme discutido nos dois capítulos anteriores, o saber histórico escolar engendrado nas práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Bel, formulou representações preconceituosas sobre os povos indígenas que, em grande medida, se aproximam do imaginário sobre os índios construídos no século XIX. A observação das relações estabelecidas entre os estudantes desta instituição é elucidativa dessa representação, pois, os discentes denotaram um conhecimento sobre os indígenas que atribui a esses povos o lugar de presos ao passado colonial, subservientes aos portugueses e coadjuvantes no processo de construção da nação.

A formação docente pode ser um caminho para pensarmos sobre essas representações engendradas no espaço escolar. Segundo Edson Silva,³⁶ é necessárias avaliações e pesquisas sobre a maneira como a Lei nº 11.645/2008 é concretizada em várias instâncias da Educação Básica:

É necessária uma avaliação crítica das ações realizadas para a efetivação da citada lei. Uma avaliação das práticas docentes, das experiências de ensino sobre a temática indígena, da formação de professores, bem como sobre ensino e pesquisa da temática indígena nos níveis da graduação e pós-graduação³⁷.

³⁶ SILVA, Edson. Op. cit., 2018, p.144.

³⁷ Ibidem., p. 142.

De acordo com este autor, após mais de uma década, que a Lei nº 11.645/2008 foi promulgada, ainda é recorrente as renitências em se efetivar a referida legislação. A pesquisa realizada na Escola Bel, reflete tais dificuldades, pois, como discutido no segundo capítulo, esta instituição de ensino percebe a discussão sobre racismo e preconceito como um problema de menor importância.

Em função disso, a reflexão sobre a formação do professor de História se constitui como um meio para entendermos como as práticas pedagógicas desse docente possibilitaram formular representações sobre os povos indígenas, já que este professor elucidou dificuldades em efetivar atividades, na Escola, voltadas para a temática indígena, por conta do ínfimo debate sobre a Lei nº 11.645/2008.

Segundo o professor de História, a Lei nº 11.645/2008 não ocupou espaço em seu processo formativo:

Andrei: *eu me formei de 2000 a 2004 [...].(sic).*

Pesquisador: *nesse tempo, ou seja, vocês não trabalharam no aspecto da Lei 11.645 que é lá de 2008.*

Andrei: *o que é isso? (sic).*

Pesquisador: *a lei 11645? Ela modifica o currículo da Educação Básica para incluir a questão indígena.*

Andrei: *[...] Engraçado que quando se institui a obrigatoriedade da cultura afro a Escola abraça muito isso e, já a questão mais indígena não houve repercussão eu lembro que em 2008 eu já estava em sala de aula, já estava trabalhando em sala de aula, inclusive no ensino médio, e não teve nenhuma repercussão para gente trabalhar para incrementar mais os estudos em sala de aula. (sic)³⁸*

De acordo com o relato do professor de História, a temática indígena foi subdimensionada em seus processos formativos, seja inicial ou continuada, pois, pouco lhe oportunizou discutir a respeito dos povos indígenas. Segundo este docente, a insipiência de discussão sobre a Lei nº 11.645/2008, nos espaços escolares, se concretiza como um obstáculo para efetivar práticas pedagógicas correspondentes à referida Lei.

Levando em consideração as contribuições de Bernadete Gatti, sobre o conceito de formação continuada,³⁹ entendo que as práticas pedagógicas desenvolvidas, por este professor, relacionam-se com as dificuldades que a Escola enfrenta em efetivar ações

³⁸ Entrevista concedida pelo professor de História Andrei. Entrevista na Escola Bel. [jun. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Belém, 2018. Arquivo mp3.

³⁹ De acordo com Bernadete Gatti o conceito de formação continuada é concebido como uma dimensão que proporciona uma vastidão de possibilidades. Assim, esta autora entende que a formação continuada pode ser compreendida tanto como cursos ofertados após a graduação ou após a inserção no magistério quanto às atividades que contribuam com o aperfeiçoamento profissional, tais como reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, trocas de conhecimento entre os pares, trabalhos coletivo na Escola, cursos de diversas naturezas voltadas para os agentes inseridos no sistema educacional etc. ler: GATTI, Bernadete. A análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira Educação [online]**, v.13, n. 37, 2008.

coletivas para desenvolver atividades concorrentes à legislação sobre as relações étnico-raciais e, isso se materializa na ausência de proposições de ações pedagógicas no Projeto Político Pedagógico da Escola.

Portanto, penso que a experiência como professor e com o livro didático buscou preencher as lacunas deixadas pelo seu processo formativo, expressando, assim, a forma como a representação a respeito dos indígenas é desenvolvida na prática pedagógica deste docente. Logo, o saber histórico escolar construído na Escola Bel, por meio das práticas pedagógicas e outras forças presentes - como visto no primeiro capítulo - contribuíram para a construção de representações que os discentes apresentaram em seus discursos e práticas, as quais pouco evidenciam um conhecimento sobre os povos indígenas que lhes atribuíssem o protagonismo no período colonial, reproduzindo assim, a relevância dos europeus, nessa sociedade.

Como esclarecido pelo docente, seu processo formativo pouco lhe ajudou a discutir a respeito da temática indígena, logo, se percebeu, que a forma encontrada por este, para preencher as lacunas deixadas pelo seu processo formativo, foi o livro didático. Desta forma, tanto a fala do professor quanto o componente curricular, do curso de graduação se mostra como importante para o entendimento das representações sobre os povos indígenas delineadas nas práticas pedagógicas desse docente.

Como discutido no primeiro capítulo, este professor buscou trabalhar o conhecimento sobre os índios por meio dos conteúdos referentes ao período colonial, consubstanciado com a utilização do livro didático e sem o direcionamento proposto pela legislação sobre a temática indígena. A pesquisa desenvolvida por Erinaldo Cavalcanti⁴⁰ evidenciou que a discussão sobre o livro didático ocupa pouco espaço nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores.

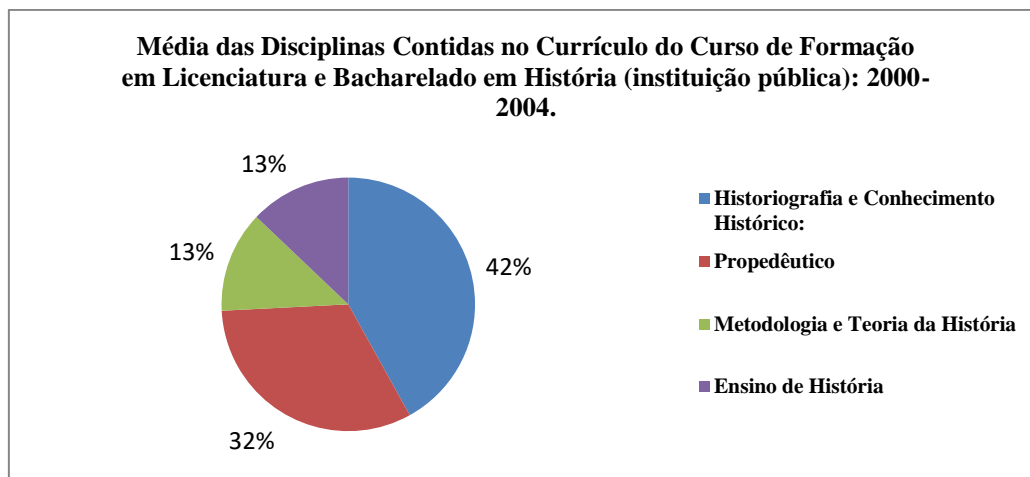
A pesquisa desenvolvida por este autor aponta para a necessidade de se considerar uma discussão aprofundada a respeito do Ensino de História, em especial sobre o instrumento didático na formação docente, já que este se configura como o principal instrumento utilizado pelo professor, e pouco debatido na formação docente.

Conforme o gráfico abaixo, as disciplinas ofertadas no curso de formação deste docente, denotam que a problemática apontada por Erinaldo Cavalcanti não diz respeito

⁴⁰ A pesquisa, desenvolvida por Erinaldo Cavalcanti se remete a análise de 14 matrizes curriculares dos cursos de História ofertados pelas instituições federais do Nordeste. Este trabalho teve como objetivo problematizar o livro didático e o ensino de História no processo de formação docente das universidades da região nordeste do Brasil. LER: CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. A História encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente e dos professores de História. **Educar em Revista**. Curitiba, v, 34, n. 72, p. 249-267, nov./dez de 2018.

somente ao tempo e o lugar de sua pesquisa, ela remete-se a uma tradição do modo como os cursos de licenciatura em história se concretizam no Brasil.

Gráfico 3: Histórico Escolar do professor de História da Escola Bel.



Fonte: Gráfico II dados obtido a partir do histórico escolar do professor de História da Escola Bel. Histórico Escolar em anexo.

Este gráfico baseou-se na divisão de cargas horárias arranjadas às disciplinas do curso de graduação em Licenciatura e Bacharelado em História⁴¹, concluído por este professor. Assim, como organizado para a Escola Anan, consideramos as contribuições de Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho para as definições das categorias atribuídas para cada disciplina dessa graduação.

Logo, os grupos de disciplinas seguiram as categorias apresentadas neste gráfico: a) Historiografia e conhecimento histórico (História Antiga, História medieval, História da América I, História da América II, História Moderna I, História Moderna II, Historiografia I, Historiografia II, História do Brasil I, História do Brasil II, História do Brasil III, História do Brasil IV, História da Amazônia I, História da Amazônia II, História Contemporânea I, História Contemporânea II, Monografia com Estágio I e Monografia com Estágio II).

b) Conhecimento Sobre Ensino: (Introdução a Educação, Psicologia da Educação, estrutura e Fundamento do Ensino 1 e 2 grau, Didática Geral e Prática e Ensino de História).

⁴¹ A fonte utilizada foi o histórico escolar do professor da Escola Bel, que obteve sua formação no ano de 2004, na mesma instituição de ensino superior da Professora de História da Escola Anan. A ausência do Projeto político Curricular (PPC) deste curso torna a aprofundamento da discussão Sobre o modo como estas disciplinas se instrumentalizam para o enfrentamento das questões relativas ao Ensino e para as relações étnico-raciais, inviável.

c) Metodologia e Teoria da História (Teoria da História I, Teoria da História II, Introdução a metodologia das Ciências Sociais, Metodologia da História I, Metodologia da História II e Metodologia Específica de História).

d) Propedêuticas (Educação Física, Introdução a Filosofia, Introdução a Ciências Sociais, Português Instrumental, Geografia, Antropologia Cultural I, Antropologia Cultural II, Cultura Brasileira, Tópicos Temáticos I, Tópicos Temáticos II e Arqueologia).

Alicerçado nessas fontes, considero que o estudo desenvolvido por Erinaldo Cavalcanti se alinha ao curso de formação do docente aqui pesquisado, pois, seu processo formativo, não possui uma matriz curricular que discuta a literatura didática. Segundo este autor, a matriz curricular dos cursos de formação aponta o que é prioridade no processo formativo do futuro professor elegendo conteúdos e discussões que devem ser apreendidos e aprendidos em cada etapa do processo de formação.

Devemos considerar que não existe uma relação de determinação entre o currículo e sua exequibilidade, muito menos com as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Básica. Há uma diversidade de forças que atuam sobre prescrição curricular, as quais modificam e ressignificam o currículo prescrito. Contudo, as matrizes curriculares servem de indícios para entendermos como o ensino de História é enfrentado nos cursos de formação. De acordo com José Ricardo Oriá Fernandes:

Apesar da renovação teórico-metodológica da História nos últimos anos, o conteúdo programático dessa disciplina na Escola fundamental tem primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado. Inicia-se o estudo da chamada “História do Brasil” a partir da chegada dos portugueses, ignorando-se a presença indígena anterior ao processo de conquista e colonização. Exalta-se o papel do colonizador português como desbravador e único responsável pela ocupação de nosso território.⁴²

As formulações desse autor nos permitem entender que tanto os currículos dos cursos de formação quanto os manuais didáticos invisibilizam a condição de agentes históricos às populações negras e ameríndias, pois, quando se busca evidenciar a cultura dessas minorias ela é tratada de forma folclorizada, estereotipada e pitoresca, enquanto se atribui aos europeus a condição de cultura civilizada e superior.

Ao observar a matriz das disciplinas ofertadas pelo curso de formação deste docente, entende-se que as formulações de Erinaldo Cavalcanti e de José Fernandez são elucidativas para esse processo formativo, pois, as disciplinas discutidas em sua graduação denotam a supremacia de disciplinas que privilegiam o saber acadêmico em detrimento do saber

⁴² FERNANDES, José Ricardo Oriá. Op. cit., 2005, p. 380.

histórico escolar. Além do mais, a matriz eurocêntrica configura-se como preponderante na formação deste docente, já que as disciplinas, referentes aos estudos sobre os ameríndios, a África e seus povos não se efetiva com a mesma ênfase dada à perspectiva europeia.

Ao analisar, o discurso deste docente e a matriz de disciplina do seu curso de formação inicial, podemos perceber uma diferença importante entre o professor da Escola Bel e a professora da Escola Anan. Apesar de ambos concluírem o curso de formação inicial na mesma instituição e com uma grade curricular semelhante, com pequenas variações, o professor de História concebe sua formação inicial como importante para a compreensão da temática indígena, já a docente de História da Escola Ana não enfatiza sua graduação como relevante para promover o conhecimento sobre os índios. Quando perguntado sobre como foi sua formação inicial para trabalhar com a temática indígena na Universidade, o professor disse:

***Andrei:** olha, a gente trabalha na Universidade, a gente tem uma disciplina que aborda muito a questão étnica, a questão indígena [...] tive uma disciplina chamada Antropologia Cultural, que trabalhou um pouco a questão indígena no Brasil, que aponta para outras culturas também, mas o do Brasil foi interessante, tivemos leitura sobre o assunto. A própria graduação oferece na História do Brasil I, também oferece subsídios importantes, interessantes que a gente traz para a sala de... Sabe que nem tudo que a gente trabalha na universidade traz para a sala de aula, mas o curso que trabalha o índio, os livros [...] nos dão suporte para isso, acho que falta um pouco a gente iniciar mesmo, projetar, criar projetos para trabalhar isso na Escola.(sic)⁴³*

Para este docente, o conhecimento sobre os povos indígenas, debatido na sua graduação, foi pertinente para o entendimento das questões relativas a esta temática. De acordo com o referido professor, o que afeta a concretização de práticas pedagógicas para se trabalhar sobre os ameríndios na Escola, é a incorporação deste conhecimento por parte dos professores. Constatamos então, que sua prática pedagógica, referente à temática indígena, tem relação com sua formação inicial. Segundo o professor, o conhecimento sobre os ameríndios, discutido na universidade, é significativo para se compreender a complexidade desses povos, mesmo com uma matriz disciplinar eminentemente eurocêntrica.

Deste modo, percebeu-se que a grade curricular de ambos docentes se relaciona — usando o termo de Eric Hobsbawn — a uma “tradição inventada.” O conceito de tradição inventada, para Hobsbawn, remete-se a um conjunto de práticas, geralmente normatizadas ou estabelecidas por repetições, que de forma significativa, busca enraizar valores e normas de comportamentos construídos como uma continuidade do passado.

⁴³ Entrevista concedida pelo professor de História Andrei. Entrevista na Escola Bel. [Ago. 2018]. Entrevistador: Radanés Vale. Ananindeua, 2018. Arquivo mp3.

Por tradição inventada entende-se um conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas de natureza ritual ou simbólica visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado.⁴⁴

Os currículos, presentes nos cursos de formação de professores de História, têm relação com este conceito, porque reagem às situações atuais assumindo de forma tácita, em alguns casos até explícita, as referências do passado. Esta tradição utiliza a história “como legitimadora das ações.”⁴⁵

Portanto, se constitui como indícios de como os cursos de formação e os livros didáticos mantêm a perspectiva europeia como centro da formação nacional, pois, como afirma Eric Hobsbawn “Em poucas palavras, elas são reações a situações novas que, ou assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória.”⁴⁶

De acordo o estudo desenvolvido por Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho⁴⁷ os cursos de formação de professores de História seguem um padrão, no qual se privilegia o conhecimento historiográfico para dar conta da compreensão da periodização histórica, ordenado no modelo quadripartite formado no século XIX.

A considerar os percursos curriculares expressos nos projetos políticos pedagógicos estudados, há uniformidade na formação de historiadores, independentemente da modalidade ofertada. Em todos os cursos há um conjunto de disciplinas de natureza historiográfica, voltado para a compreensão dos períodos históricos, ordenados segundo a periodização quadripartite constituída no século XIX e acrescida de estudos voltados para a compreensão da trajetória histórica do Brasil, da América e da região. Assim, disciplinas como História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea, História da América e História do Brasil estão presentes em todos os percursos analisados.⁴⁸

Os modelos curriculares, dos cursos analisados por estes autores, possuem relação com a matriz de disciplinas ofertadas no curso dos docentes, aqui pesquisado. Nestas matrizes se observa a tradição em preponderar disciplinas em que a perspectiva europeia se sobressai em relação às demais. Isso se observa na organização de disciplina desses cursos nos quais a Antiguidade Clássica, a Idade Média, a Idade Moderna e a Idade Contemporânea se consubstanciam como elementares para o entendimento dos processos históricos.

⁴⁴ HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

⁴⁵ HOBBSAWN, Eric. Op. cit., p. 22.

⁴⁶ Ibidem., p. 10.

⁴⁷ O estudo realizado por estes pesquisadores se remete a análise da formação dos professores de História ao longo dos últimos 15 anos, levando em consideração as legislações que reformulam as perspectivas a respeito da formação da nacionalidade nos currículos da Educação Básica. Ler: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Op. cit., 2018.

⁴⁸ Ibidem., p. 8.

De acordo com os autores supracitados, os eventos relativos às outras partes do mundo, distinto da Europa, em grande medida, se concretiza como desdobramento dos acontecimentos engendrados pelos europeus, assim:

A mesma Europa aparece como epicentro dos eventos que regulam processos em outras partes do globo – situação frequente em disciplinas voltadas para o trato com os processos de colonização da América (seja tratando do continente, nas disciplinas regularmente denominadas de História da América I, seja nas disciplinas voltadas para a abordagem da História do Brasil, identificadas, via de regra pelo numeral romano I), mas presentes também em disciplinas relativas à História da África, História Indígena, História da América ou do Brasil independentes e nas disciplinas de natureza teórico-metodológica.⁴⁹

As contribuições desses autores são relevantes para o entendimento de que os cursos de formação de professores de História, em grande medida, seguem uma tradição que elegem a Europa como epicentro da História. A partir dessa constatação, entendo que a diferença das práticas pedagógicas, entre os dois professores pesquisados está no modo como ambos enfrentam a temática indígena nas suas respectivas práticas.

A professora da Escola Anan buscou efetivar a Lei nº 11.645/2008 através de seu compromisso político, consubstanciados na participação no projeto, “Raça e Etnicidade Afro-indígena: Resistência e Desafios.” e na busca de aprofundar seu conhecimento sobre as relações étnico-raciais. Já o professor de História da Escola Bel, buscou enfrentar a temática indígena através do livro didático, porque sua prática pedagógica, não somente se relaciona com o livro didático, também se mostrou dependente deste instrumento.

De acordo com José Ricardo Oriá Fernandes, há um bom tempo, a concepção positiva da historiografia se faz presente na literatura didática, nela a matriz europeia é preponderante, por conseguinte, escamoteia-se a participação dos outros agentes históricos.

Os livros didáticos, sobretudo os de história, ainda estão permeados por uma concepção positivista da historiografia brasileira, que primou pelo relato dos grandes fatos e feitos dos chamados “heróis nacionais”, geralmente brancos, escamoteando, assim, a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do país. Na maioria deles, despreza-se a participação das minorias étnicas, especialmente índios e negros.⁵⁰

Esta perspectiva, presente em boa parte dos livros didáticos, que perpetua a Europa como determinante no processo de formação da nação, se aproxima das práticas pedagógicas do professor de História da Escola Bel e, concomitantemente das representações dos discentes desta instituição. A utilização do livro didático nas aulas observadas, pouco possibilitou a

⁴⁹ Ibidem., p. 15.

⁵⁰ FERNANDES, José Ricardo Oriá. Op. cit., 2005, p. 380.

construção de representações positivas sobre os povos indígenas e, nela, se assentou a relevância dos europeus e minimizou-se a participação das minorias étnicas.

Mauro Cezar Coelho e Helenice Aparecida Bastos Rocha⁵¹, ao se debruçarem na problematização sobre como os povos indígenas são abordados nos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), elucidam que a tradição se mantém forte mesmo diante das regulações existentes,⁵² as quais buscam alterar o lugar dos índios na conformação da nação e dos avanços concernentes à abordagem historiográfica a respeito dos povos indígenas.

Conforme as conclusões desses autores, a presença indígena no conteúdo não significa a adoção de uma perspectiva que privilegia a participação desses agentes como efetivas nos processos históricos presentes nos livros didáticos.

Deste modo, os referidos autores concluíram que a forma como os povos indígenas são abordados na literatura didática desdobram-se tanto na conformação do saber histórico escolar quanto para a formação dos alunos. Em suma, esta abordagem da literatura didática contribui para a recorrência das representações a respeito dos povos indígenas e o senso comum acerca do seu lugar social.

Portanto, compreendo que as representações sobre os povos indígenas, constituídas nas práticas pedagógicas dos professores de História da Escola Anan e Bel, têm limites que se relacionam com seus processos formativos. Suas formações iniciais, a despeito de serem realizadas em recorte temporal distinto, apresentam semelhanças na estruturação de suas disciplinas. Os dois cursos de formação inicial foram estruturados em disciplinas que pouco potencializaram discussões a respeito do Ensino de História, sobre a relevância dos povos indígenas e, muito menos da importância do livro didático.

No que diz respeito à prática pedagógica do professor de História da Escola Bel, observou-se que a representação acerca dos povos indígenas se forma a partir do uso da literatura didática, possivelmente, sem entendê-la como um instrumento que possibilite ampliar a perspectiva sobre os povos indígenas na dinâmica colonial, haja vista que o livro didático, utilizado pelo professor, apresenta possibilidades para que o docente represente os

⁵¹ Estes pesquisadores analisaram dez livros didáticos aprovados pelo PNLD. A análise desdobrou-se a partir do tema mais recorrente sobre estes povos: A América antes da chegada dos europeus e os primeiros anos da colonização. Mauro Coelho e Helenice Rocha constataram que a presença indígena nos processos abordados no conteúdo não significa a adoção de uma perspectiva que privilegia a participação desses agentes como efetivas nos processos históricos presentes no livro didático. Recomenda-se ler: COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. **Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464-488, jul./set. 2018.

⁵² Entre essas regulações podemos citar o funcionamento do PNLD, que regula o livro didático com exigências técnicas e pedagógicas e a Lei nº 11.645/2008 que alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Base da Educação.

povos indígenas como grupos heterogêneos, ativos no passado/presente e resistentes ao processo colonial. Conforme discutido no primeiro capítulo.

Já a prática pedagógica da docente de História da Escola Anan, pouco aciona o saber historiográfico para o reconhecimento da importância desses agentes históricos para a formação da nacionalidade.

Portanto, a lógica presente nos cursos de graduação e na literatura didática, as quais seguem o modelo quadripartite (História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea) expressa uma tradição, visão de grupos que buscam determinar o que deve ser considerado um conhecimento legítimo.

Deste modo, as discussões a respeito dos povos indígenas nos cursos de ambos docentes, elucidam que este tema é subdimensionado em seus cursos e relaciona-se às dificuldades que os professores pesquisados têm para efetivar práticas pedagógicas concorrentes à Lei nº 11.645/2008.

Contudo, em meio às situações desfavoráveis comuns para os dois professores, no que diz respeito às suas formações iniciais, para a efetivação de práticas pedagógicas concorrentes aos princípios que regem a Lei nº 11.645/2008, constatou-se que o currículo concretizado nas duas Escolas se diferencia entre si, engendrando representações correspondentes aos povos indígenas através de suas práticas pedagógicas.

A diferença entre as práticas pedagógicas, desses docentes, se destaca pela presença do compromisso político na Escola Anan e a ausência desse compromisso na Escola Bel. Assim, o professor da Escola Bel buscou seguir a abordagem, sobre os povos indígenas, proposta pelo livro didático, ancorado em seu curso de formação inicial, incluindo os povos indígenas nas discussões propostas em suas aulas sem a incorporação do significado da Lei. Já a professora da Escola Anan, buscou distintas alternativas em relação ao livro didático, através de estratégias vinculadas a sua formação continuada e ao projeto desenvolvido na Escola, considerando, o significado da lei da Educação para as Relações Étnico-raciais, pertinente para combater o racismo.

CONCLUSÃO.

Nesta pesquisa, observou-se que os dois docentes de História pesquisados buscam efetivar práticas pedagógicas relacionadas aos povos indígenas, porém, os currículos efetivados nas duas instituições são distintos. Esses currículos efetivados no âmbito escolar relacionam-se com diversos fatores, tais como: experiências, condições de trabalho, compromisso político, utilização do livro didático e os processos formativos que os professores pesquisados adquiriram. A diferença observada nas práticas desenvolvidas por estes dois docentes, estão calcadas no compromisso político, da professora de História da Escola Anan e na utilização do livro didático, por parte do professor da Escola Bel.

Assim, o saber histórico escolar mobilizado por estes docentes, para efetivar as demandas da lei nº 11.645/2008, se concretiza, na Escola Anan, mais pelo acionamento da empatia do que pela aprendizagem sobre os povos indígenas em perspectiva histórica. Já na Escola Bel, o saber histórico escolar foi concretizado com a utilização do livro didático, concorrendo para a construção de uma representação sobre os povos indígenas como sujeitos subordinados à vontade do colonizador.

Na Escola Anan, a perspectiva sobre os povos indígenas é embasada no comprometimento político com as minorias sociais, o qual se desdobra em projetos voltados para relações étnico-raciais. Observou-se, também, que o trato com a temática indígena fomenta discussões coerentes com diretrizes da Lei nº 11.645/2008, por meio da prática pedagógica da professora de História.

Sua prática pedagógica concretiza-se através da empatia, no qual concebe os povos indígenas como sujeitos de direitos, plurais, protagonistas e agentes históricos que agem na sociedade atual. Para além do compromisso político dessa docente, sua prática pedagógica vincula-se a outras atividades desenvolvidas na Escola, as quais permitem à professora de História construir uma representação positiva sobre os povos indígenas.

O desenvolvimento do projeto “Raça e etnicidade: resistências e desafios,” em conjunto com a professora de Ensino Religioso e a gestora escolar contribui para a promoção de um ambiente escolar, em que os povos indígenas são representados positivamente na sociedade envolvente. Mesmo com condições adversas como as condições desfavoráveis do espaço físico desta Escola e da resistência de alguns docentes desta instituição, as docentes a frente deste projeto, através de suas vontades políticas, buscam efetivar a Lei nº 11.645/2008, colaborando, assim, para construção de uma representação que valoriza as distintas culturas, linguagens e a organização social dos diversos povos indígenas.

Deste modo, entendo que a Escola Anan cumpre parte do que preconiza à Lei nº 11.645/2008, pois, o tema sobre o racismo e o preconceito, é previsto no PPP desta instituição escolar e consolidado através de práticas pedagógicas a fim de subverter esses malogros na Escola e na sociedade e, isso é pertinente para a efetivação da Lei nº 11.645/2008. Entretanto, algumas limitações foram constatadas.

De acordo com Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho, as práticas pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais devem ser enfrentadas de forma que redimensione a memória sobre os povos indígenas, incorporando esses agentes nos processos históricos como sujeitos ativos e fomentando a formação cidadã¹. Para isso, os conhecimentos sobre a literatura especializada e a legislação concernente a essa temática são importantes.

Dito isto, a representação dos povos indígenas, na perspectiva do currículo efetivado pelas práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Anan busca alterar a percepção sobre os indígenas pelo prisma da empatia, mas não consolida uma discussão que redimensione a memória histórica sobre os povos indígenas.

Portanto, entendo, com base nos autores supracitados, que as pesquisas e o enfrentamento dos conteúdos com base na natureza epistemológica de cada disciplina são fundamentais para alterar a memória sobre os povos indígenas e concomitantemente contribuir para a formulação de representações sobre esses povos concorrentes à Lei nº 11.645/2008.

Observou-se que a prática pedagógica da professora de História ocorreu sem o enfrentamento, do tema indígena, nos conteúdos referentes à disciplina História e sem o acionamento do saber da literatura especializada para o entendimento desses agentes históricos como participantes ativos na formação nacional.

No que tange a Escola Bel, destaca-se que o trato com a temática indígena é enfrentado no conteúdo disciplinar. Logo, a cultura dos povos indígenas não é concebida como algo a ser ensinado e aprendido fora do conhecimento da disciplina. Porém, algumas considerações devem ser feitas sobre a forma como são representados os povos indígenas nas práticas pedagógicas deste docente.

Primeiramente a ausência de discussão sobre as relações étnico-raciais no PPP da Escola e a inexistência de projetos com o objetivo de combater preconceitos, racismo e estereótipos presentes em nossa sociedade é algo que precisa ser repensado, pois, como afirma

¹ COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História, historiografia e saber histórico escolar: a educação para as relações étnico-raciais e o saber histórico na literatura didática. **Espaço pedagógico**. Passo Fundo, v.21, n. 2, p. 358-379, 2014.

Maria Antônia Ramos de Azevedo e Maria de Fátima Ramos Andrade² a construção do PPP é um processo permanente de reflexão e transformação da realidade escolar.

A elaboração do PPP da Escola é o principal ponto de referência para a construção da identidade escolar e dos profissionais que nela atuam, assim como é a base para a formação de futuros cidadãos críticos, profissionais éticos e qualificados.

Partindo das contribuições das autoras citadas acima, entendo que o PPP é um elemento fulcral para a consolidação da autonomia da Escola e para sua formação da identidade, tornando-se essencial para a orientação de práticas propositais com finalidades de alcance de objetivos que proporcionarão a autonomia da Escola e do aluno.

No que tange as aulas ministradas pelo docente de História da Escola Bel, os índios foram representados como um ser passivo na dinâmica colonial, agindo em função da ação dos portugueses e presos ao passado colonial, pois, não se estabeleceu ligação com as dinâmicas de outros períodos históricos, inclusive o tempo presente.

Deste modo, a observação das aulas de História evidenciou que sua prática, pouco estabelece a constituição de representações sobre aos povos indígenas, de forma que lhe atribuisse o protagonismo no período colonial, pois, a utilização do livro didático ocorreu sem uma interferência que possibilitasse a construção de valores, de liberdade, independência e de agências que norteiam as atividades e o protagonismo dos povos indígenas.

Alguns fatores, nesta instituição escolar, colaboraram para a conformação desta prática pedagógica; entre eles, podemos destacar a ausência de planejamentos, discussões e reuniões a fim de tornar Escola um espaço de combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação sobre os povos indígenas. A falta de diálogo entre a gestão e os docentes, também concorrem para a ausência de ações propositivas para a efetivação da lei n° 11.645/2008, a inexistência de um PPP atualizado é elucidativa desses fatores.

A ausência de formação profissional direcionada para a compreensão das demandas da Lei n° 11.645/2008, pode ser, também, um dos indicativos para a concretização de sua prática pedagógica vinculada ao livro didático, pois, entendo que este recurso didático foi utilizado como forma de preencher as lacunas deixadas pelo seu processo formativo.

Portanto, entende-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas por ambas as Escolas encaminham representações sobre os povos indígenas que, na perspectiva de Lefebvre, estabelecem compreensões sobre os povos indígenas através do “concebido”, ou seja, através dos discursos e da idealização construída no âmbito escolar sobre os povos indígenas. Essas

² AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. Projeto político pedagógico e o papel da equipe gestora: dilemas e possibilidades. **Interações**, v. 8, n. 21, p. 204-218, 2012.

representações, a despeito de alguns avanços já mencionados, ainda são insuficientes para a efetivação da Lei nº 11.645/2008. Assim, farei algumas considerações, como base nas formulações de Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho³, a fim de refletir sobre a concretização desta lei no âmbito escolar.

O conhecimento das diretrizes referente à Lei nº 11.645/2008 é importante para o trato da temática indígena de forma que atribua a esses povos a mesma importância dispensada para outros agentes históricos. Outro ponto a ser considerado é a utilização de aportes teóricos referentes a essa temática de forma que o senso comum e a boa vontade não superem os avanços das pesquisas sobre os povos indígenas.

O redimensionamento da memória histórica é outro ponto que não pode ser negligenciado, porque, concorre para a conformação de noções de pertencimento, estabelecendo formas de identificação entre os agentes sociais. Nesse sentido o enfrentamento dessa temática nos conteúdos disciplinares é imprescindível para esse redimensionamento. A trajetória contemporânea dos povos indígenas, bem como os direitos conquistados pelos seus movimentos podem indicar caminhos para abordar histórias e culturas indígenas no ensino.

Outra dimensão importante são os desdobramentos dessas práticas pedagógicas para o entendimento das representações formuladas pelos discentes de ambas as Escolas pesquisadas sobre os povos indígenas.

Segundo Lefebvre⁴, as representações são contemporâneas da constituição dos sujeitos em escala social, essas representações podem se manifestar nas variadas formas de comunicação, seja a língua falada, escrita, nos jogos, músicas, etc.

Concordando com as formulações de Lefebvre, entendo que as representações sobre os povos indígenas construídas pelos estudantes, de ambas as Escolas pesquisadas, têm relação com aspectos relacionados à sua constituição de sujeito em escala social e, esse aspecto, relaciona-se a fatores ligados aos currículos construídos nas duas Escolas.

Conhecer os alunos das duas instituições permitiu constatar que as representações discentes de ambas as Escolas manifestadas em seus discursos, são distintas entre si. Os discursos referentes aos povos indígenas, engendrados pelos discentes da Escola Anan, revelam respeito, mudanças em relação ao espaço, ao tempo e ao conhecimento sobre a importância de se combater a discriminação que os indígenas sofrem. No que diz respeito à Escola Bel, os discentes representaram o índio genericamente, vítimas no processo colonial e sem o reconhecimento das resistências na sociedade atual.

³ Ler: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Op. cit., 2013.

⁴ LEFEBVRE, Henri. Op. cit., 1983.

Contudo, as práticas dos estudantes das duas Escolas, consubstanciadas nas relações de sociabilidade dos estudantes pesquisados denotaram a reiteração de preconceitos e discriminações sobre os povos indígenas. As brincadeiras, piadas, e xingamentos são exemplos de ações preconceituosas e discriminatórias presentes nas Escolas pesquisadas. Portanto, Observamos algumas características em comuns entre esses estudantes, mesmo estando em níveis de ensino diferentes.

A primeira constatação é que estes entendem a Escola como um espaço de sociabilidade, onde são estabelecidos laços de amizade, que se estendem para além dos “muros da Escola” por meio das redes sociais. Parte considerável dos estudantes, de ambas as Escolas, consideram a Escola como um espaço obrigatório, frequentado em função da força coercitiva – caso não frequentem não terão um futuro promissor, ou sentiram o peso da autoridade paterna ou materna – as relações de sociabilidades se concretizam como forma de dar sentido em estar na Escola.

Outro aspecto que se se assemelham nas duas Escolas é que os estudantes entendem esse espaço como um *lócus* de aprendizagem que terá sentido no futuro, geralmente ligado à concepção de uma vida profissional que lhes garantem melhores condições de vida. Assim, o conhecimento que os discentes adquirem na Escola é percebido sem um sentido prático no tempo presente, já que a importância atribuída, pelos estudantes, ao conhecimento adquirido nas disciplinas escolares, só terá sentido no futuro.

Também se constatou a semelhança entre as duas Escolas no tange o contato com conhecimento sobre os povos indígenas. Nas duas instituições, os discentes revelaram que o saber histórico, a respeito desses povos, foi construído em outros espaços escolares, concomitantemente, em outros anos/séries escolares, os quais antecederam a sua inserção nas escolas em que estão agora matriculados (as). Isso revela que o (a) aluno (a) vem com uma “bagagem cultural”, como afirma Helenice Rocha ⁵.

Essa bagagem é considerada na Escola Anan, já que a professora, ao iniciar suas práticas pedagógicas, buscou entender as concepções que os discentes têm sobre os povos indígenas. Já na Escola Bel, essa bagagem é subdimensionada e não levada em consideração pelo professor de História, pois, o conhecimento prévio dos alunos não foi acionado para se estabelecer um diálogo sobre os povos indígenas.

Nem tudo é semelhança. A metodologia da etnografia escolar, por meio de entrevistas, questionários e das observações das relações construídas entre os discentes, elucidam

⁵ ROCHA, Helenice. Sem bagagem não se ensina e nem se aprende História. In: SILVA, Cristiani Bereta; ZAMBONI, Ernesta. **Ensino de História, Memória e Culturas**. Curitiba: CRV, 2013.

distinções no que diz respeito às representações engendradas pelos discursos dos discentes das duas Escolas. Na Escola Anan, as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa instituição, possibilitaram aos estudantes formularem representações positivas a respeito dos povos indígenas, nos quais entendem que estes agentes, seja no passado ou no presente, são protagonistas nas relações sociais em que estão envolvidos.

Assim, o currículo efetivado pelas práticas pedagógicas da professora de História da Escola Anan, em conjunto com outras docentes, possibilitaram construções positivas a respeito dos povos indígenas, percebidas nos discursos dos estudantes, o qual proporciona visibilidades a esses povos. Destaca-se a percepção dos (as) alunos (as), sobre a existência do racismo e preconceito na sociedade, o que inclui a própria Escola.

Também, revelaram em seus discursos, que a Escola possui relevância para a construção de outras perspectivas sobre os povos indígenas, tais como a heterogeneidade cultural existente entre esses povos e o protagonismo indígena consubstanciada em ações independentes de outros elementos como o europeu.

Sobre a Escola Bel, as representações sobre os povos indígenas engendrados pelos discentes, relacionam-se com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de História, o qual os povos indígenas são percebidos como vítimas e subalternos aos portugueses.

Suas representações se remontavam a uma idealização do índio no período colonial, assim, a representação a respeito dos indígenas, na atualidade, não raras vezes, formuladas pelos discentes remontava a índios que se pintam, caçam, pescam e que andam nus.

Grupioni indica que essas concepções estão presentes na sociedade envolvente, o qual se concretiza no espaço escolar. Para este autor “A imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu no mato, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci e que fala Tupi permanece predominantemente, tanto na Escola como nos meios de comunicação.”⁶ A concepção de Grupioni nos dá pista do porquê essa dificuldade em representar os povos indígenas como sujeitos sociais que agem em função de suas próprias vontades.

Para este autor, a dificuldade de se lidar com as diferenças étnico-raciais, presente em nossa sociedade, faz com que a alteridade e o conhecimento sobre os povos indígenas sejam trabalhados em tempo e espaço distintos do nosso, distanciando esses agentes sociais, do presente e perpetuando estereótipos sobre os indígenas construídos desde o século XIX. As representações formuladas pelos discentes da Escola Bel são elucidativas desse pressuposto,

⁶ GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília: MEC/MARI/ UNESCO, 1995, p. 483.

pois, os índios são representados como sujeitos estranhos, distante de nossa realidade, contribuindo assim, para uma visão preconceituosa sobre estes.

Por fim, as reflexões estabelecidas sobre os cursos de formação dos professores, no permitem entender que esta é uma frente estratégica para a efetivação da Lei nº 11.645/2008, pois, uma formação comprometida com o redimensionamento da memória histórica, sobre os índios, possibilitará aos futuros docentes enfrentarem os desafios relacionados ao preconceito e à discriminação presente nas Escolas.

Constatamos que os limites apontados nas práticas dos professores pesquisados possuem relação com seus cursos de formação em licenciatura em História. Então vejamos. A ínfima quantidade de disciplinas voltadas para o ensino, a ausência de discussões relativas ao livro didático, a falta de disciplina que discuta a temática indígena e a pouca valorização dada ao ensino de História, exercem forças nas práticas pedagógicas aqui pesquisadas.

Assim, a ausência do enfrentamento da temática indígena nos conteúdos e a dificuldade de acionar o saber de referência numa situação de aprendizagem, na Escola Anan e a dificuldade em utilizar o livro didático de modo a criticar a memória histórica construída a respeito dos índios e a representação dos indígenas presos ao passado colonial como vítimas e subordinados aos colonos, na Escola Bel, informam as lacunas deixadas em seus processos formativos. Não estou dizendo que isso é uma relação de causa e consequência, mas que a formação, seja inicial ou continuada, tem relevância na construção de saberes que promovam a Escola Básica como um espaço de valorização das diferenças éticas e culturais.

Portanto, espera-se que os cursos de formação tenham preocupação com temas que qualifiquem os futuros professores de História a discutir e refletir sobre as relações étnico-raciais, não porque existem leis que os obriguem, mas pelo discernimento que tal temática se faz necessário para uma sociedade mais justa, respeitosa e igualitária. Assim, os currículos construídos por intermédio do saber histórico escolar são importantes para a construção de capacidades cognitivas, que possibilitem subverter uma realidade educacional que segundo Edson Krenak⁷, diminui e invisibiliza o conhecimento, a cultura, as ideias e existência dos povos indígenas nos livros e nos currículos escolares.

⁷ ANDRADE, Edson Dornelles de. Op. cit. 2019.

REFERÊNCIAS.

- ABUD, Kátia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. **História & Ensino**. Londrina, v. 11, p. 25-34, jul. 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11834/10400>>. Acesso em 21/05/2019.
- ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003: competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Proposições**. São Paulo, v. 28, n.1, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v28n1/1980-6248-pp-28-01-00055.pdf>>. Acesso em: 01/10/2019.
- ANDRADE, Edson Dornelles de. O Indígena como usuário da Lei: um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a Lei nº 11.645/2008. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 39 n. 109, p. 321-356, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622019000300321>. Acesso em: 16/03/2020.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18ª edição. – Campinas SP: Papirus, 2011.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes; KRUPPA, Sônia Maria Portella. A Educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Thereza. (Org.). **Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2ª edição revisada e ampliada. São Paulo: Xamã, 2007, p. 85-105.
- AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. Projeto político pedagógico e o papel da equipe gestora: dilemas e possibilidades. **Interações**, v. 8, n. 21, p. 204-218, 2012. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1531>>. Acesso em: 19/05/2018.
- BANIWA, G.J. dos S. L. A história e cultura indígena no contexto da Lei 11.645/08: reflexos na educação brasileira. **Revista de Educação do COGEIME**. Manaus, v. 25, n. 49, p. 11-23, 2016.
- BARARUÁ, Marcus Vinícius, VALE, Radanes Aurélio Lima. Os povos indígenas como agentes históricos no processo de ensino/ aprendizagem. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias; SOARES, Nicelma Josenila Brito. (Org.). **Relações étnico-raciais para o ensino fundamental: projetos de intervenção escolar**. São Paulo: Editora Livraria da Física, p. 59-76, 2017.
- BARBOSA, José Márcio Silva; MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz de. O IDEB como instrumento de avaliação da aprendizagem escolar: uma visão crítica. **Revista eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v. 07, n. 13, p.106-123, jan.-jun. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/505/pdf>>. Acesso em: 06/09/2020.

BELO, Fernanda Ferreira; AMARAL, Nelson. Cardoso. IDEB da escola: a aferição da qualidade do ensino tem sido referencial para se (re) pensar a educação municipal? **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, p. 339-353, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/24781>>. Acesso em 07/03/2020.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009)**. 2011. 464 f. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11^o edição. Rio de Janeiro: Editora DFL, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na educação básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008**. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Brasília/DF, de 18/04/2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, nov. 2009. Disponível em: <<http://www.portaldainigualdade.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>>. Acesso em: 20/08/2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais**. Brasília/DF, 24 de maio 2016.

BRASIL. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. **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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 02/12/2019.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais/História**. Secretaria de Educação Fundamental– Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.645/2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade de temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 12/04/2018.

BRASIL. Ministério da Educação **PNLD 2018: história – guia de livros didáticos – Ensino Médio**. Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. **Revista Latino-**

Americana de História. São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 193-209, 2013. Disponível em: <<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/189>>. Acesso em: 18/01/2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Dossiê**, v.2, n 21, p. 17-32, 2006. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167013395003>>. Acesso em 02/08/2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino.** Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./ dez. 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>>. Acesso em: 01/08/2019.

CARDOSO, Oldimar Pontes. **A didática da história e o slogan da formação de cidadãos.** 2007. 249 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.

CARDOSO, Oldimar pontes. Representações dos professores sobre o saber histórico escolar. **Caderno de pesquisa.** São Paulo, v. 37, n. 130, Jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/379>>. Acesso em 12/09/2018.

CARDOSO, Oldimar pontes. Saber histórico escolar e representações de professores: a observação participante como método de pesquisa em didática da História. **Anais do XVII Encontro Regional de História - O lugar da História.** ANPUH/SPUNICAMP. Campinas, 2004.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas.** 1º edição. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, v. 1, p. 611, 1992.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. A História encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente e dos professores de História. **Educar em Revista.** Curitiba, v, 34, n. 72, p. 249-267, nov./dez de 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/60111>>. Acesso em: 20/12/2019.

CHARTIER, Roger. Introdução: Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: **A História cultural entre práticas e representações.** Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 13-28, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados.** São Paulo, v. 11, n.5, p. 173-191, 1991. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a10.pdf>>. Acesso em: 23/05/2018.

COELHO, Mauro Cezar. As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente. **Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Caxambu, GT: Educação Fundamental, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3000--Int.pdf>>. Acesso em: 18/04/2017.

COELHO, Mauro Cezar. Que enredo tem essa história? A colonização portuguesa na América nos livros didáticos de História. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). **Livros didáticos de história: entre política e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A Lei nº 10.639/03 e consciência histórica: ensino de história e os desafios da diversidade. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História**, ANPUN – RN, 2013.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História, historiografia e saber histórico escolar: a educação para as relações étnico-raciais e o saber histórico na literatura didática. **Espaço pedagógico**. Passo Fundo, v.21, n. 2 p. 358-379, 2014.
Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/4306>>. Acesso em 24/04/2018.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. “Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber historiográfico escolar no ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. **Revista territórios & fronteiras**. Cuiabá, v. 6, n. 3, dez de 2013.
Disponível em:
<<http://www.ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/247>>. Acesso em: 20/09/2018.

COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. **Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464-488, jul./set. 2018. Disponível em:
<<http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310252018464/9408>>. Acesso em: 17/02/2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias; SOARES, Nicelma Josenila Brito. Relações étnico-raciais para o ensino fundamental: projetos de intervenção escolar – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho; SILVA, Carlos Ademir Farias da. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. **Educere Et Educare**. Cascavel –PR, v. 10, n. 20, p. 687-705, 2015. Disponível em:
<<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/12606>>. Acesso em: 09/07/2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Igualdade e diferença: um desafio à formação de professores. **Cronos**. Natal-RN, v. 7, n. 2, p. 303-309, jul./dez. 2006. Disponível em:
<<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3210>>. Acesso em: 04/12/2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.34, E192224, 2018. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e192224.pdf>>.
Acesso em: 03/03/2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educação em Revista**. Curitiba, n. 47, p. 67-84, Mar. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n47/06.pdf>>. Acesso em 16/07/2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. Brasil, n. 62, p. 32-53, dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00032.pdf>>. Acesso em 24/11/2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa. Educação e relações raciais: estado da arte em programas de pós-graduação em educação (2000-2010). **Revista Exitus**, v. 4, n. 1; jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/equatorial/article/view/14934>>. Acesso em 25/07/2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA Carlos Aldemir Farias da; SOAERES Nicelma Josenila Brito. (Org.). **Escola Básica e relações étnico-raciais**. 1º edição. Tubarão: Copiart, 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. A formação de professores para o ensino de história: impasses em perspectiva. **Fronteiras: Revista de História**. Dourados MS, v. 18, n. 31, p. 51 – 67 Jan./Jun. 2016. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/5457/2802>>. Acesso em 05/08/2019.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em 19/05/2019.

DIAS, Cristiane & COUTO, Olívia Ferreira do. As redes sociais na divulgação e formação do sujeito do conhecimento: compartilhamento e produção através da circulação de ideias. **Linguagem em (dis)curso**. Santa Catarina, v.11, n. 3, p. 631-648, dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ld/v11n3/a09v11n3.pdf>>. Acesso em 09/11/2019.

FARAGE, Nádia. **As muralhas dos sertões: os povos indígenas no Rio Branco e a colonização**. São Paulo: Editora Paz e Terra, p. 197, 1991.

FERNANDES, Fernando Rock. Movimentos indígenas no Brasil: o caráter étnico dos movimentos sociais da segunda metade do século XX. **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História**, ANPUH, 2017.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, dez./2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567.pdf>>. Acesso em 11/01/2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de história. **Estudos Históricos**, v.21, n.41, p.79-93, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567.pdf>>. Acesso em 01/09/2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set.

2015, p. 604. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/105640>>. Acesso em 06/03/2019.

GATTI, Bernadete. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429>>. Acesso em 18/1/2019.

GATTI, Bernadete. A análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira Educação [online]**, v.13, n. 37, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em 12/07/2019.

GOLBA, Mônica Aparecida de Macedo. Os motivos da indisciplina na escola: a perspectiva dos alunos. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Curitiba, PUC-PR, 26 a 29 de outubro de 2009.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações étnico-raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: BRASIL. Educação Anti-racista. **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/2003**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, p. 39-62, 2005.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei Nº 10.639/03**. 1º Edição. Brasília: MEC, UNESCO, p. 19-33, 2012.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 1º edição. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1995.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Documento técnico consolidado: Subsidio a Formulação e Avaliação a Políticas Educacionais Brasileiras. **Projeto 914 BRZ 1001.4**. São Paulo: CNE/UNESCO, 2012, p. 67. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=34951-documento-tecnico-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20/04/2018.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/ UNESO, 1995.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2º ed. Tradução: Patrick Burglin. Belo Horizonte: editora da UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

IBGE, Censo Demográfico 2010. **Metodologia do Censo Demográfico 2010 [internet]**. Rio de Janeiro, 2013.

JANAILSON, Macêdo Luiz. Educação das relações étnico-raciais, participação e interdisciplinaridade: relato de experiência em escolas municipais de Marabá-Pa. **Revista Ensino Interdisciplinar**. Mossoró-RN, v. 3, n. 9, Setembro/2017. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2421>>. Acesso em: 04/04/2019.

JESUS, Rodrigo Edenilson de; MIRANDA, Shirley Aparecida O processo de institucionalização da Lei nº 10.639/2003. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei Nº 10.639/03**. 1º edição. Brasília: MEC, UNESCO, p. 49-73, 2012.

JÚNIOR, Alfredo Boulos. **História Sociedade e cidadania**, 2º ano. 2º edição. São Paulo: FTD, 2016. (Coleção história Sociedade e Cidadania).

LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

LEE, Peter. Por que aprender História? **Educar em revista**. Curitiba, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LOPES, Alice. Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, Jul./Dez., 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em 14/010/2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2011

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

MEDINA, Cremilda. **Entrevista: o diálogo possível**. São Paulo: Ática, 1995.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, v. 22, n.74, p.121-142, Abr. 2001.
Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>>. Acesso em: 20/06 2018.

MONTEIRO, John Manuel. Negros da terra: **Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**: Companhia das letras, 1994.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói - Rio de Janeiro: EDUFF, 2004. p. 17-24

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 18, n.50, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a06v1850.pdf>>. Acesso em: 12/06/2019.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Pardos mestiços ou caboclos: os índios nos censos nacionais no Brasil (1972-1980). **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, v. 3, n. 6, p. 61-84, out. 1997. Disponível em: <<http://jpoantropologia.com.br/pt/wp-content/uploads/2019/02/1806-9983-ha-3-06-61.pdf>>. Acesso em: 19/06/2019.

PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARAES, Selva. 10 anos da Lei Federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, jun./2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v40n2/v40n2a09.pdf>>. Acesso em 03/02/2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade Educação**. São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>>. Acesso em: 03/02/2020.

RIBEIRO, Moacir Ferreira. **Formação de professores e temática indígena: uma história de hibridismo cultural**. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade), Programa de Estudos pós-graduados em Educação História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

ROCHA, Helenice. Sem bagagem não se ensina e nem se aprende História. In: SILVA, Cristiani Bereta; ZAMBONI, Ernesta. **Ensino de História, Memória e Culturas**. Curitiba: CRV, 2013.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes docente em ação**. Maceió, v. 3, n.1, setembro de 2017. Disponível em: <<http://www.maceio.al.gov.br/semad/revista-saberes-docentes-em-acao/edicao-2017-revista-saberes-docentes-em-acao/>>. Acesso em: 14/04/2020.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história, fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª edição. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTOS, Anilton Diogo dos; CAINELLI, Marlene Rosa. Empatia pedagógica como possibilidade metodológica para o trabalho com a temporalidade em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**. Curitiba, v. 13, n. 33, p. 90-108, jan.-abr. 2018. Disponível em: <<https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/807>>. Acesso em: 11/04/2019.

SANTOS, Antônio Luís Parlandin dos. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica: por uma pedagogia decolonial e intercultural**. 2018. 283 f. Tese (Doutorado). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém - PA.

SANTOS, Carlos José Ferreira. “Histórias e culturas indígenas”- alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual história e cultura Indígena estamos mesmo falando? **História & perspectivas**. Uberlândia v.8 n.53, p. 179-209, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas>>. Acesso em: 20/02/2018.

SANTOS, Francisco Coelho dos; CYPRIANO, Cristine Petersen. Redes sociais, rede de sociabilidade. **Revista brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 29, n. 85, Jun./2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v29n85/05.pdf>>. Acesso em: 29/10/2019.

SANTOS, José Alves da Silva. O ensino de história no Brasil e a Lei n 11.645/2008: articulações e entrecruzamentos das histórias e culturas africanas, afrobrasileiras e indígenas na educação básica. **Relatório final de pesquisa de Iniciação Científica apresentado à Assessoria de Pós-Graduação e pesquisa pela Faculdade de Ciências da Educação e Saúde-FACES**, 2016. Disponível em: <<https://www.publicacoes.uniceub.br/pic/article/view/5562>>. Acesso em 26/02/2018.

SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 9-23, 1998. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1332/976>>. Acesso em 23/11/2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico? **História e ensino de história: revista do laboratório de ensino de História**. Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas: UEL, v. 11, p. 35-49, 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11836>>. Acesso em: 20/12/2018.

SCHNEIDERI, Marilda P.; NARDII, Elton L. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 1, p. 7-28, 2014. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4295>> Acesso em 17/01/2020.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Estudos feministas**. Florianópolis, v. 2, n. 19, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200017/19408>>. Acesso em: 24/02/2020.

SILVA, Armelinda Borges da. **Evidências e Ausências da Lei nº 11.645/2008 (História e culturas indígenas) em Escolas da Rede Pública de Jiparaná, RO**. 2018. 151 f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá.

SILVA, Edson. Ensino e sociodiversidade indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. **Mneme: Revista de humanidade**, v.15, n. 35, p. 21-37, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7485>>. Acesso em: 04/03/2019.

SILVA, Edson Hely; MELO, Luísa Azevedo. O índio no livro didático de História: uma análise a partir da Lei 11.645/2008. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**. Recife, v.1, n. 1, p. 215- 226, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/15003>>. Acesso em: 07/10/2019.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: reflexões e questionamentos às práticas pedagógicas. **Tópicos Educacionais**. Recife, v. 23, n.2, p. 089-105, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/235106>>. Acesso em: 22/08/2019.

SILVA, Edson. Povos indígenas no ensino de História: a Lei n.º 11.645/2008 Interculturalizando o Ensino Fundamental. In: CAVALCANTI, Erinaldo; ARAÚJO, Raimundo Inácio Souza; CABRAL, Geovanni Gomes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.) **História: demandas e desafios do tempo presente**. Produção Acadêmica, Ensino de História e Formação Docente. São Luís: EDUFMA, 2018.

THIJM, Franklin Eduard Auad. **O que dizem teses e dissertações sobre relações raciais em educação (2004-2013)**. 2014. 160 f. Dissertação de mestrado. Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém-Pa.

VALE, Radanes A. Lima; VALE, Renan Lima; COELHO, Mauro Cezar; FERNADES, Fernando Roque. Práticas esportivas indígenas nas aulas de Educação Física da Educação Básica: brincando e aprendendo a partir dos conhecimentos étnicos. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA Carlos Aldemir Farias da; SOARES Nicelma Josenila Brito. (Org.). **Escola Básica e relações étnico-raciais**. 1º ed. Tubarão: Copiart, p. 265-294, 2019.

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da. (Org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura**. 2º edição. São Paulo: EDUSP, 2001.

APÊNDICE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DE ESCOLA
BÁSICA.
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - GERA/UFPA.**

APÊNDICE A – Questionário para os discentes.

QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES

Escola _____
 Série/Ano _____
 Gênero: () Feminino () Masculino () Outro. _____
 Raça/Cor: () Preta () Parda () Branca () Indígena () Amarela () Outra. _____
 Idade _____

1- Fora da Escola, onde você interage com os seus amigos? (enumere por ordem de preferência).

- () Redes Sociais (*Whatsapp, Facebook, Instagram, etc.*)
- () Em espaços de lazer/diversão (*shopping, praça, etc.*)
- () Somente interagem na Escola
- () Outros (as).

2 - Como você considera a sua relação com os seus professores? Justifique sua resposta.

- () Péssima () Regular () Ótima
 Justifique-

3 - Na Escola, você percebe grupos que praticam *bullying*, preconceitos ou racismo contra outras pessoas?

- () Sim () Não

4 - Na Escola, você percebe grupos que sofrem *bullying*, preconceito ou racismo de outras pessoas?

- () sim () não.

5 - Como você considera que a sua Escola age contra os grupos que praticam *bullying*, preconceitos ou racismo?

6 - Como você acha que a Escola pode melhor representa as opiniões e os interesses dos estudantes?

7 - você repetiu algum ano/série? Qual?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para os discentes e docentes:**Roteiro de entrevistas****Entrevistados (as):**

Escola Anan: alunos (as) do sexto/sétimo ano e a professora de História.

Escola Bel: alunos (as) do segundo do ensino médio e o professor de História.

Escolas onde serão aplicadas as entrevistas:

Escola Anan e Escola Bel.

Justificativa:

Em 2008, a lei Nº 11645/2008, modificou a Lei nº 10639/2003, no sentido de incluir a valorização da cultura indígena na formação da sociedade nacional. Essas medidas legais fortaleceram-se com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação voltada para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro e Afro-brasileira.

Portanto, essas medidas legais indicam urgências no que tange práticas escolares que favoreçam a formação da cidadania no sentido de combater o racismo e a discriminação em todas as modalidades da Educação Básica.

Sabendo da importância que o ambiente escolar tem na formação da cidadania e as demandas existentes num mundo globalizado, onde as informações circulam exponencialmente – em muitos casos incorporando um imaginário conservador em relação à diversidade, no qual a permanência da hierarquização da desigualdade está pautada à socioeconômica – a Escola se torna um espaço fulcral para o desenvolvimento da alteridade e da cidadania.

Para estabelecer um diálogo proveitoso com os discentes e docentes entrevistados, as entrevistas se constituirão como um mecanismo técnico, a partir do qual pretendo manter uma relação agradável e de confiança com os (as) entrevistados. Partindo do pressuposto, elaborado por Cremilda Medina, de que as entrevistas se constituem como importantes, porém, duvidosas fontes de pesquisa, buscarei atentar para as maneiras como os entrevistados reagem às entrevistas, pois, conforme argumentos de Cremilda Medina as reações dos entrevistados podem ser impulsionados por: “timidez ou a prudência [...]; Pelo exibicionismo [...]” pelas tendências fundamentais a defender sua pessoa [...].”³⁵⁶

³⁵⁶ MEDINA, Cremilda. **Entrevista: o diálogo possível**. São Paulo: Ática, 1995, p. 12-13.

Entrevistas para os discentes baseadas nas perguntas a seguir:

1. Vocês sempre estudaram em Escolas públicas?
2. Vocês se entendem como branco, negro ou índio?
3. Para vocês, quem são os (as) alunos (as) mais populares da sala?
4. Já sofreram algum tipo de discriminação?
5. Já ouviram algum tipo de piada sobre os índios?
6. O que vocês ouvem sobre os índios fora da Escola?
7. O que vocês ouvem sobre os índios dentro da Escola?
8. Como vocês descreveriam um índio?
9. Qual a importância de estudar sobre os povos indígenas?
10. O que vocês aprenderam sobre os povos indígenas?
11. Vocês estudaram sobre os povos indígenas antes?
12. Caso a resposta for sim, o que ensinavam?
13. Para vocês como é o índio no passado e no presente?

Entrevistas para os docentes baseadas nas perguntas a seguir:

1. Por que você entende que trabalhar com a questão indígena é importante?
- 2 Qual a importância da disciplina História para a efetivação da Lei nº 11.645/2008.
- 3 Como foi sua formação a respeito da temática indígena?
- 4 onde foi sua formação? Qual o período?
- 5 você fez algum curso de pós-graduação para o trato com a temática indígena?
- 6 Você faz parte de algum movimento social ligado ao movimento negro e/ou indígena?

ANEXOS

ANEXO A - Histórico Escolar do professor de História da Escola Anan.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO ACADÊMICA
DEPARTAMENTO DE REGISTRO E CONTROLE ACADÊMICO

HISTÓRICO ESCOLAR

Campus: BELEM Página: 1

Curso: HISTORIA(BACH./LIC) Reconhecimento de Curso: DECRETO 25.458

Matrícula: 9503602001 Nome: _____

Ingresso: VESTIBULAR Regime Didático: SERIADO Data de Emissão: 25/11/99

Período: 1995/1

CRED.	CH.	DISCIPLINA	AGC	CEF	SITUAÇÃO
1	60	ED04019 EDUCACAO FISICA I	REG		AP
4	60	FH01097 INTRODUCAO A FILOSOFIA	REG		AP
6	90	FH02029 INTRODUCAO AS CIENCIAS SOCIAIS	REG		AP
4	60	LA01060 PORTUGUES INSTRUMENTAL	BOM		AP

Período: 1995/2

CRED.	CH.	DISCIPLINA	AGC	CEF	SITUAÇÃO
4	60	FH03061 TEORIA DA HISTORIA I	REG		AP
4	60	FH03062 HISTORIA ANTIGA	BOM		AP
4	60	FH04060 GEOGRAFIA	REG		AP

Período: 1996/1

CRED.	CH.	DISCIPLINA	AGC	CEF	SITUAÇÃO
6	90	ED01001 INTRODUCAO A EDUCACAO	EXC		AP
4	60	FH03046 METODOLOGIA DA HISTORIA I	BOM		AP
4	60	FH03047 TEORIA DA HISTORIA II	BOM		AP
4	60	FH03053 HISTORIA MEDIEVAL	BOM		AP
4	60	FH03002 INTROD.A MET.DAS CIENC.SOCIAIS	REG		AP

Período: 1996/2

CRED.	CH.	DISCIPLINA	AGC	CEF	SITUAÇÃO
6	90	ED01029 PSIC.DA EDUC.(EVOLVE APREND)	EXC		AP
4	60	FH03021 HISTORIA DA AMERICA I	BOM		AP
4	60	FH03028 HISTORIA MODERNA I	EXC		AP
4	60	FH03048 HISTORIOGRAFIA I	BOM		AP
4	60	FH03056 HISTORIA DO BRASIL I	EXC		AP
4	60	FH03027 ANTHROPOLOGIA CULTURAL I	BOM		AP

Período: 1997/1

CRED.	CH.	DISCIPLINA	AGC	CEF	SITUAÇÃO
3	60	ED02028 ESTRU.FUN.ENS. 1 E 2 GRAUS II	BOM		AP
4	60	FH03027 HISTORIA MODERNA II	REG		AP
4	60	FH03060 METODOLOGIA DA HISTORIA II	REG		AP
4	60	FH03057 HISTORIA DO BRASIL II	REG		AP
4	60	FH03059 HISTORIA DA AMAZONIA I	REG		AP
4	60	FH03008 ANTHROPOLOGIA CULTURAL II	EXC		AP

Campus: BELEM		Página: 2				
Curso: HISTORIA(BACH/JC)		Reconhecimento do Curso: DECRETO 35.458				
Matrícula: 9503802001		Nome: _____				
Ingresso: VESTIBULAR		Regime Didático: SERIADO		Data de Emissão: 29/11/99		
Período: 1997/1						
CRED.	CH.	DISCIPLINA		AGC	CEF	SITUAÇÃO
Período: 1997/2						
CRED.	CH.	DISCIPLINA		AGC	CEF	SITUAÇÃO
8	120	ED00081	Didática GERAL	BOM		AP
4	60	FH03030	HISTORIA DA AMERICA I	BOM		AP
4	60	FH03049	HISTORIOGRAFIA I	REG		AP
4	60	FH03054	HISTORIA CONTEMPORANEA I	EXC		AP
4	60	FH03058	HISTORIA DO BRASIL II	BOM		AP
4	60	FH03060	HISTORIA DA AMAZONIA I	BOM		AP
4	60	FH09005	CULTURA BRASILEIRA	BOM		AP
Período: 1998/1						
CRED.	CH.	DISCIPLINA		AGC	CEF	SITUAÇÃO
3	60	ED03085	METOD.ESPEC. DE HISTORIA	BOM		AP
4	60	FH03032	HISTORIA DO BRASIL IV	REG		AP
4	60	FH03055	HISTORIA CONTEMPORANEA II	REG		AP
4	60	FH03061	TOPICOS TEMATICOS I	BOM		AP
4	60	FH03076	MONOGR.COM.ESTAG.GRADUACAO I	EXC		AP
Período: 1998/2						
CRED.	CH.	DISCIPLINA		AGC	CEF	SITUAÇÃO
8	120	ED03112	PRAT.ENS. HISTORIA	BOM		AP
4	60	FH03063	TOPICOS TEMATICOS II	EXC		AP
4	60	FH08054	ARQUEOLOGIA	BOM		AP
Período: 1999/1						
CRED.	CH.	DISCIPLINA		AGC	CEF	SITUAÇÃO
4	60	FH03079	MONOGR.COM.ESTAG.GRADUACAO II	BOM		AP

Campus: RELEM

Página: 3

Curso: HISTÓRIA(BACH/LIC)

Reconhecimento do Curso: DECRETO 05 458

Matrícula: 050962001

Nome: [REDACTED]

Ingresso: VESTIBULAR

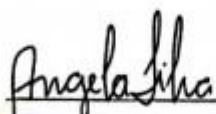
Regime Didático: SERIADO

Data de Emissão: 25/11/20

OBSERVAÇÕES:

AP-APROVADO RP-REPROVADO SA-AVALIAÇÃO SF-SFREQÜÊNCIA TR-TRANCAMENTO DE DISCIPLINA SA-SAPROVEITAMENTO

CRÉDITOS OBTIDOS: 169 CARGA HORÁRIA TOTAL: 2610 COEFICIENTE DE RENDIMENTO GERAL: 38,00





ANEXO B - Histórico escolar do professor de História da Escola Bel.

Curso: HISTORIA(BACH./LIC)		Reconhecimento do Curso: DECRETO 35	
Matrícula: 0003606101		Nome: [REDACTED]	
Ingresso: VESTIBULAR		Regime Didático: SERIADO	
Período: 2000/1			
CRED.	CH.	DISCIPLINA	
4	60	FH01097	INTRODUCAO A FILOSOFIA
4	60	FH03051	TEORIA DA HISTORIA I
4	60	FH03052	HISTORIA ANTIGA
4	60	FH09007	ANTROPOLOGIA CULTURAL I
4	60	FH20017	CIENCIA POLITICA I
Período: 2000/2			
CRED.	CH.	DISCIPLINA	
4	60	FH03047	TEORIA DA HISTORIA II
4	60	FH03053	HISTORIA MEDIEVAL
4	60	FH04060	GEOGRAFIA
4	60	FH09008	ANTROPOLOGIA CULTURAL II
4	60	FH09009	ANTROPOLOGIA POLITICA
Período: 2001/1			
CRED.	CH.	DISCIPLINA	
4	60	FH03026	HISTORIA MODERNA I
4	60	FH03046	METODOLOGIA DA HISTORIA I
4	60	FH03048	HISTORIOGRAFIA I
4	60	FH03061	TOPICOS TEMATICOS I
Período: 2001/2			
CRED.	CH.	DISCIPLINA	
4	60	FH03021	HISTORIA DA AMERICA I
4	60	FH03027	HISTORIA MODERNA II
4	60	FH03056	HISTORIA DO BRASIL I
4	60	FH03059	HISTORIA DA AMAZONIA I
4	60	FH03063	TOPICOS TEMATICOS II
Período: 2002/1			
CRED.	CH.	DISCIPLINA	
6	90	FH02029	INTRODUCAO AS CIENCIAS SOCIAIS
4	60	FH03050	METODOLOGIA DA HISTORIA II
4	60	FH03057	HISTORIA DO BRASIL II
4	60	LA01060	PORTUGUES INSTRUMENTAL
Período: 2002/2			
CRED.	CH.	DISCIPLINA	

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
DEPARTAMENTO DE REGISTRO E CONTABILIDADE

HISTÓRICO ESCOLAR

Campus: BELEM

Curso: HISTORIA(BACH./LIC) **Reconhecimento do Curso:** DECRETO 35.488/2006

Matrícula: 0003606101 **Nome:** LUIZ CARLOS DE SOUZA SILVA

Ingresso: VESTIBULAR **Regime Didático:** SERIADO

8	120	ED03112	PRAT. ENS. HISTORIA
4	60	FH03030	HISTORIA DA AMERICA II
4	60	FH03049	HISTORIOGRAFIA II
4	60	FH03058	HISTORIA DO BRASIL III
4	60	FH03060	HISTORIA DA AMAZONIA II

Período: 2003/1

CRED.	CH.		DISCIPLINA
4	60	FH03032	HISTORIA DO BRASIL IV
4	60	FH03054	HISTORIA CONTEMPORANEA I
2	60	FH03082	PRATICA DO ENSINO MEDIO E FUNDAMENTAL I
2	60	FH03083	PRATICA DO ENSINO MEDIO E FUNDAMENTAL II

Período: 2003/2

CRED.	CH.		DISCIPLINA
5	75	FH03029	HISTORIA CONTEPORANEA II
4	60	FH03078	MONOGR.COM.ESTAG.GRADUACAO I
2	60	FH03084	PRATICA DO ENSINO MEDIO E FUNDAMENTAL III
4	60	FH08002	INTROD.A MET.DAS CIENC.SOCIAIS

Período: 2004/1

CRED.	CH.		DISCIPLINA
4	60	FH03079	MONOGR.COM.ESTAG.GRADUACAO II

OBSERVAÇÕES:
AP-APROVADO RP-REPROVADO SA-AVALIAÇÃO SF-S/FREQ. TR-TRANC. DISCIPLINA SA-S/

CRÉDITOS OBTIDOS: 149 **CARGA HORÁRIA TOTAL:** 2325 **COEFICIENTE:**

Angela Silva