

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

EVELYN DE SOUZA SANTIAGO CANDIDO DA SILVA

**ANÁLISE ANTROPOLÓGICA DO ENSINO DAS TEMÁTICAS HISTÓRIA E
CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA EM ESCOLAS DE CAMPO
GRANDE - MS**

Campo Grande – MS
2021

Evelyn de Souza Santiago Candido da Silva

ANÁLISE ANTROPOLÓGICA DO ENSINO DAS TEMÁTICAS HISTÓRIA E CULTURA
AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA EM ESCOLAS DE CAMPO GRANDE - MS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Antropologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Victor Ferri Mauro.

Campo Grande – MS
2021

FOLHA DE APROVAÇÃO

Título: ANÁLISE ANTROPOLÓGICA DO ENSINO DAS TEMÁTICAS HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA EM ESCOLAS DE CAMPO GRANDE - MS

Área de Concentração: Antropologia Social

Linha de Pesquisa 2: Povos e comunidades tradicionais, fluxos e fronteiras

Dissertação submetida à Comissão Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Aprovação em 31 de março de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Victor Ferri Mauro
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

2º Examinador: Prof. Dr. Antonio Hilario Aguilera Urquiza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

3º Examinadora: Profª. Drª. Cíntia Santos Diallo
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

4º Examinadora: Profª. Drª. Priscila Lini
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Ao meu filho, Roger e à minha filha, Ellen.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa só foi possível pois tive muitas pessoas que me apoiaram. Sendo assim, gostaria de agradecer aos meus filhos, Roger e Ellen, pelo amor, respeito e compreensão que demonstram todos os dias, eu aprendo muito com vocês.

Agradeço ao Rogerio, meu companheiro de vida, por sua sensibilidade, carinho e dedicação à nossa família. Agradeço aos meus pais, Gessivaldo e Maria, por me sustentarem em suas orações. Às minhas irmãs, Miriam e Quézia, que sempre fizeram parte da torcida, auxiliando-me no que foi preciso.

Ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Victor Ferri Mauro, que me incentivou a retomar os estudos e a seguir a carreira de pesquisadora. Conduziu de maneira tranquila meu amadurecimento no processo da pesquisa, entendeu e respeitou o meu tempo. Aos professores, professoras e colegas do PPGAS/UFMS que contribuíram nesta minha trajetória de autoconhecimento, desconstrução e reconstrução. Um agradecimento especial às Professoras Maria Raquel da Cruz Duran e Thaize de Souza Reis, que compuseram a banca de qualificação, por suas contribuições para o melhoramento do texto final.

Agradeço as interlocutoras e interlocutores da pesquisa por terem disponibilizado um tempo em suas agendas, mesmo em tempos de Pandemia, para contribuírem relatando suas experiências enquanto docentes.

Aos meus colegas de trabalho, Técnicos e Docentes, da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação - FAALC/UFMS, com destaque especial para Karem Gomes Fortunato da Silva e Alexandra Pires do Prado Yari. Agradeço à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul por ter me concedido um ano de licença para Pós-Graduação, que possibilitou a finalização desta pesquisa.

E, por fim, a Deus, que me auxiliou neste processo, dando-me força, sabedoria e alegria. Gratidão!

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa etnográfica, realizada com quatro professores/as de História, das redes pública e privada do município de Campo Grande-MS, referente ao ensino das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, nos conteúdos da disciplina. Para produção dos dados foram utilizadas: entrevistas semiestruturadas e observação participante. O objetivo geral da pesquisa foi realizar uma análise antropológica da abordagem das temáticas Afro-Brasileira e Indígena nas aulas de História. Os objetivos específicos foram: investigar as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores para o ensino das temáticas; compreender os desafios enfrentados pelos professores na articulação dos conteúdos das temáticas com os demais conteúdos da disciplina; observar as experiências dos professores e identificar as aproximações e distanciamentos nas abordagens das temáticas nas escolas públicas e privadas. Apresento algumas reflexões sobre o lugar, ou, em alguns casos, o não lugar dos povos indígenas e negros na narrativa histórica e, como estereótipos e preconceitos contra esses povos implica as práticas pedagógicas referente ao ensino da temáticas, nos conteúdos da disciplina de História. Discuto sobre a concepção da base legal para a implementação das temáticas afro-brasileira e indígena em sala de aula (conforme LDB – 9.394/1996; PCN 1998; PCNEM 1999; Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008; Diretrizes para ERER 2004/2006; Parecer CNEP 03/2004; Resolução CNEP 01/2004; PNE 2014-2024 e BNCC 2017); sobre o percurso histórico até o estabelecimento da Lei 11.645/2008; e, o protagonismo dos movimentos negro e indígena na conquista desse marco legal. Por fim, analiso o tempo na vida dos/as professores/as interlocutores/as da pesquisa, levando em consideração os espaços e seus usos (universidade/graduação, escola/ local de trabalho-ensino) e o que essa combinação tempo-espaço apresenta como produto observável sobre as relações estabelecidas e experiências vivenciadas por eles/elas com o ensino das temáticas. Os resultados apresentados, no que se refere ao ensino das temáticas, apesar de haver um amplo conjunto de normas que subsidiam a educação para as relações étnico-raciais, os desafios para seu estabelecimento, a contento, ainda são diversos. Para os/as interlocutores/as as deficiências na formação docente (inicial e continuada); a necessidade de maior envolvimento entre educação básica, universidades, movimentos sociais na luta pela igualdade de direitos; e, o efetivo combate ao racismo e ao preconceito religioso, muito presente em nosso país, são alguns desses desafios.

Palavras - chave: Antropologia da Educação; Ensino de História; Indígenas; Negros; Lei 11.645/2008.

ABSTRACT

This work is the result of an ethnographic research, carried out with four History teachers, from the public and private networks of the municipality of Campo Grande-MS, referring to the teaching of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture, in the contents of the discipline. For data production, semi-structured interviews and participant observation were used. The general objective of the research was to carry out an anthropological analysis of the approach of Afro-Brazilian and Indigenous themes in History classes. The specific objectives were: to investigate the methodological strategies used by teachers to teach the themes; understand the challenges faced by teachers in articulating the contents of the themes with the other contents of the discipline; observe the experiences of teachers and identify the approaches and distances in the approaches to the themes in public and private schools. I present some reflections on the place, or, in some cases, the non-place of the indigenous and black peoples in the historical narrative and, as stereotypes and prejudices against these peoples, implies the pedagogical practices related to the teaching of the themes, in the contents of the discipline of History. I discuss the design of the legal basis for the implementation of Afro-Brazilian and indigenous themes in the classroom (according to LDB - 9.394 / 1996; PCN 1998; PCNEM 1999; Laws 10.639 2003 and 11.645/2008; Guidelines for ERER 2004 / 2006; CNEP Opinion 03/2004; CNEP Resolution 01/2004; PNE 2014-2024 and BNCC 2017); on the historical path to the establishment of Law 11.645/2008; and, the protagonism of the black and indigenous movements in achieving this legal framework. Finally, I analyze the time in the life of the teachers / interlocutors of the research, taking into account the spaces and their uses (university / graduation, school / workplace-teaching) and what this time-space combination presents as an observable product on the relationships established and experiences they have with the teaching of the themes. The results presented, with regard to the teaching of the themes, although there is a wide set of norms that subsidize education for ethnic-racial relations, the challenges to its establishment, to the satisfaction, are still diverse. For the interlocutors / the deficiencies in teacher training (initial and continuing); the need for greater involvement between basic education, universities, social movements in the fight for equal rights; and, the effective fight against racism and religious prejudice, very present in our country, are some of these challenges.

Keywords: Anthropology of Education; History teaching; Indigenous people; Black people;

Law 11.645/2008.

Sumário

INTRODUÇÃO	10
Diálogos acadêmicos: a Lei 11.645/2008 e as pesquisas sobre o ensino das temáticas afro-brasileira e indígena no Brasil	12
“Acesse o link”: a experiência etnográfica em tempos de distanciamento físico	16
Sobre a pesquisa: sujeitos, formas de interlocução e assuntos por capítulo	18
CAPÍTULO I	20
O INÍCIO DO FIM? UMA BREVE CAMINHADA HISTÓRICO-ANTROPOLÓGICA SOBRE A SITUAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS E NEGROS NA HISTÓRIA DO BRASIL	20
1.1 Os povos indígenas e negros na história: o que temos, o que queremos	22
1.2 Estigma: O racismo estrutural institucionalizado	27
1.3 Etnicidade à prova: o índio real versus o índio idealizado	34
CAPÍTULO II	40
EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: UMA REFLEXÃO ANTROPOLÓGICA SOBRE LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA	40
2.1 Diversidade racial, cultural e étnica nos currículos	41
2.2 Concepção da base legal para a implementação das temáticas afro-brasileira e indígena em sala de aula	49
2.2.1 Os movimentos negro e indígena: contribuições para a educação	51
CAPÍTULO III	57
QUANTO TEMPO O TEMPO TEM? AS EXPERIÊNCIAS DOS DOCENTES NOS DIFERENTES TEMPOS	57
3.1 No tempo da graduação	58
3.2 No tempo do ensino	64
3.2.1 Pandemia, ensino remoto emergencial e o ensino das temáticas	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICES	90
Apêndice A - Termo de anuência	91
Apêndice B - Roteiro da entrevista	92
ANEXOS	94
Anexo A - Caderno de atividades 2020, 6º ano, produzido e distribuído pela SEMED	95
Anexo B - Caderno de atividades 2020, 7º ano, produzido e distribuído pela SEMED	101
Anexo C - Caderno de atividades 2020, 8º ano, produzido e distribuído pela SEMED	109
Anexo D - Caderno de atividades 2020, 9º ano, produzido e distribuído pela SEMED	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEAD - Agência de Educação Digital e a Distância

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

IES - Instituição de Ensino Superior

LDB/LDBen - Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PCN - Parâmetros Nacionais Curriculares

PCNEM - Parâmetros Nacionais Curriculares Ensino Médio

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SED - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - MS

TIC's - Tecnologias da Informação e Comunicação

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa etnográfica realizada com quatro professores/as de História, das redes pública e privada de Campo Grande-MS¹, referente ao ensino das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, nos conteúdos da disciplina.

O objetivo geral foi realizar uma análise antropológica da abordagem das temáticas Afro-Brasileira e Indígena nas aulas de história. Os objetivos específicos foram: investigar as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores para o ensino das temáticas; compreender os desafios enfrentados pelos professores na articulação dos conteúdos das temáticas com os demais conteúdos da disciplina; e observar as experiências dos professores e identificar as aproximações e distanciamentos nas abordagens das temáticas nas escolas públicas e privadas.

A pesquisa contou com a colaboração de quatro professores/as de História, que ministram aulas da disciplina em escolas públicas e particulares de Campo Grande. As entrevistas foram realizadas entre junho e julho do ano de 2020, contudo, meu contato com os/as interlocutores/as já ocorria desde 2019. A professora Helena e o professor Humberto já eram meus conhecidos de tempos passados, precisamente do período em que cursei a graduação. A professora Lídia é colega de turma no curso de pós-graduação da UFMS e o professor Manoel foi apresentado a mim por uma colega pesquisadora. Para a identificação dos/as interlocutores/as foram utilizados nomes fictícios.

Optei por pesquisar professores formados em uma única instituição de ensino superior pública federal, neste caso específico a UFMS, considerando que a Lei 11.645/2008 foi estabelecida em âmbito nacional, pressupõe-se que o ente federativo seja o primeiro a estabelecer os meios para que a norma seja cumprida. Esclareço que não foram observadas as matrizes curriculares dos cursos, minha argumentação sobre formação inicial, baseou-se nos depoimentos dos professores.

¹ O município de Campo Grande é a capital do estado de Mato Grosso do Sul. Conforme dados do PLANURB 2017, “ [...]com 8.092,95 km², está localizado geograficamente na porção central de Mato Grosso do Sul, ocupando 2,26% da área total do Estado. [...] A população campo-grandense, segundo censo demográfico, atingiu um total de 786.797 pessoas em 2010. [...] No contexto nacional, Campo Grande é o 17º em volume populacional entre as capitais”.

Ainda, segundo dados PLANURB 2017, o número de estabelecimentos de ensino regular em Campo Grande na área urbana, em 2016, somavam um total de: 1 Federal; 76 estaduais; 85 municipais e 112 particulares. O total de alunos matriculados, em 2016, nos estabelecimentos de ensino fundamental: 470 (federais); 25.381 (estaduais); 69.077 (municipais) e 21.184 (particulares). Nos estabelecimentos de ensino médio: 467(federais); 26.152 (estaduais) e 4.854 (particulares).

Devido à pandemia da Covid-19 e à necessidade de distanciamento físico, as conversas e entrevistas foram realizadas por videoconferência, na plataforma *Google Meet*, e/ou por aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz *Whatsapp*. Para isso, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas,² gravadas com autorização dos/as interlocutores/as.

A sanção da Lei nº 11.645/2008, que modificou a Lei nº 10.639/2003, estabelece:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2008.)

A referida lei não veio como uma forma de priorizar o ensino das histórias e das culturas afro-brasileira e indígena, em detrimento dos demais conteúdos das disciplinas, mas visa garantir que essas populações deixem de “ocupar espaços predeterminados nas narrativas sobre o passado para tornarem-se pessoas ativas, não só da história, mas de suas formas de fazer e contar” (MORTARI;WITTMANN, 2019, p.23).

Diálogos acadêmicos: a Lei 11.645/2008 e as pesquisas sobre o ensino das temáticas afro-brasileira e indígena no Brasil

As produções acadêmicas sobre a Lei 11.645/2008 e o ensino dessas temáticas nos conteúdos dos componentes curriculares na educação básica e no ensino superior são diversas. Considerando apenas dissertações e teses defendidas entre os anos de 2015 e 2019, disponíveis para consulta no Catálogo de Teses e Dissertações, destaco seis pesquisas que mais se aproximam deste trabalho.

A dissertação de Mario Lopes dos Santos Neto (2015), que analisou as experiências de dois professores de História, autodeclarados negros, da escola Celina Pinho, na comunidade do Curuzú/Liberdade, em Salvador - BA, com a Lei 11.645/2008 e as relações étnico-raciais em sala de aula; a de Zilfran Varela Fontenele (2016), que investigou o impacto da Lei 11.645/2008 no ensino de História a partir dos relatos de professores e professoras da

² Roteiro da entrevista disponibilizado no apêndice B.

disciplina de duas escolas estaduais de Pau de Ferros - RN e a pesquisa de Joilson Silva de Sousa (2017), que buscou compreender a abordagem dos conteúdos da temática indígena nas aulas de História, em escolas da rede pública municipal de Fortaleza - CE.

Em 2018, ano em que a Lei 11.645/2008 completou dez anos, houve um aumento significativo de trabalhos sobre ela ou acerca de assuntos relativos às temáticas afro-brasileira e indígena, de forma conjunta ou separadamente. Dessas pesquisas, destacamos duas que melhor dialogam com a nossa: Elizabeth Vieira Macena (2018), cujo objetivo foi investigar a aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas da rede pública de Ponta Porã - MS e a inserção da temática indígena nas aulas de História e Daniele Gonçalves Colman (2018), que analisou a implementação da Lei 11.645/2008 no currículo escolar, a partir de uma pesquisa realizada com oito professores de diversas áreas do conhecimento, que ministravam disciplinas nos anos finais do ensino fundamental em uma escola municipal de Campo Grande - MS.

Nilva Heimbach (2019), em sua tese de doutorado, desenvolveu uma pesquisa com professores de Arte não-indígenas que trabalham em escolas públicas de Campo Grande – MS. A autora buscou analisar como a Lei 11.645/2008 contribuiu nas práticas desses professores, no que se referia à apresentação das etnias/culturas/saberes indígenas nas aulas da disciplina. Assim como as demais pesquisas aqui elencadas, os resultados indicam certa fragilidade na aplicação do que determina a lei tanto em Mato Grosso do Sul quanto em estados da região Nordeste. Contudo, acredito que as realidades apresentadas nesses trabalhos não se diferem muito de outras vivenciadas nos demais estados e regiões do território nacional.

A partir desses trabalhos, percebo a ocorrência de vários obstáculos a serem superados para o estabelecimento, a contento, das temáticas afro-brasileira e indígena na educação brasileira, em todos os níveis. Quando se trata dos conteúdos na disciplina de História, foco desta pesquisa, as barreiras apontadas em sua maioria envolvem: lacunas ou ausência de componentes das temáticas na formação inicial dos docentes, material didático “deficiente” para o subsídio das aulas e ausência de formação continuada para os professores.

De onde falo: (de)marcando meu lugar na discussão

O interesse em priorizar a disciplina de História decorre da minha formação acadêmica. Sou licenciada em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, desde 2012.

Após concluir a graduação fui contratada como professora temporária (de setembro a dezembro de 2012), pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul para ministrar aulas da

disciplina de História em duas escolas de Campo Grande. Nesse período, trabalhei com turmas da 9ª série do ensino fundamental e com turmas da 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio. De março/2013 a setembro/2014 ministrei a disciplina, em turmas de 6ª a 9ª séries do ensino fundamental, em uma escola particular de Campo Grande.

Embora não tenha perdido a paixão pelo ensino de História, devida a baixa oferta de trabalho nessa área, ingressei em novembro/2016, no quadro Técnico-Administrativo em Educação da UFMS, por meio de concurso público, ocupando uma das vagas destinadas às ações afirmativas.

Das minhas experiências como professora de História nas redes pública e particular, no que se refere à abordagem das temáticas afro-brasileira e indígenas, recordo que as discussões trazidas pelo material didático sobre as contribuições desses povos eram restritas a poucas passagens relativas à escravidão, sincretismo religioso ou à miscigenação, em sua maioria.

Mesmo sendo mulher negra, nascida e criada em Mato Grosso do Sul, levava para a sala de aula uma abordagem temática desenvolvida a partir dos subsídios apresentados no material didático. Por vezes acrescentava uma ou outra informação sobre a cultura negra. O tempo disponível era insuficiente para uma melhor problematização acerca do tema em aula (na época tínhamos apenas duas aulas de História por semana em cada série). Faltava incentivo dos supervisores pedagógicos (nenhum dos meus planejamentos foi devolvido por ausência de problematização sobre a condição/situação/contribuição sócio-histórica dos povos negros e indígenas do Brasil), ou ainda, por falhas/lacunas na minha formação acadêmica³

Atualmente, ao analisar minha atuação enquanto docente posso afirmar que a forma como eu - professora de História - mobilizava essas temáticas, pautava-se em uma abordagem, inconscientemente, embasada no senso comum, eurocêntrica, e um tanto colonialista, repassando os ultrapassados conhecimentos históricos contidos nos velhos manuais, onde a história do “vencedor”, europeu, desbravador do novo mundo, era a tônica do discurso.

Trazer esta discussão para o campo da Antropologia tem gerado um questionamento recorrente: por que na Antropologia e não na Educação? Desde que iniciei minha pesquisa no PPGAS/UFMS, muitos professores e colegas fizeram-me essa pergunta, que julgo natural, visto que grande parte das pesquisas relacionadas ao assunto é desenvolvida em Programas de Pós-Graduação em Educação.

³Cursei na modalidade de voluntária a disciplina História da África, pois a disciplina era optativa na grade curricular do curso. Sobre disciplinas da temática indígena em nenhum momento da graduação recebi o incentivo, e até mesmo o interesse para me aproximar do assunto.

Ao pesquisar o termo Lei 11.645/2008 no catálogo de teses e dissertações⁴ encontrei 7.105 trabalhos sobre o tema em programas de Pós-Graduação em Educação. Nos programas de Pós-Graduação em Antropologia, de 2015 a 2020, 31 teses e 44 dissertações. Pesquisando na mesma plataforma pesquisas relacionadas ao Ensino das temáticas afro-brasileira e indígena o resultado apontou 58.497 trabalhos em programas de Educação, contra 594 teses, 1402 dissertações em programas de Antropologia.

Contrariando as estatísticas optei por pesquisar o tema a partir da Antropologia, a experiência é desafiadora - mas acredito que não seja atributo da área, a pós-graduação em si é um local de desafios -, ao mesmo tempo prazerosa, pois me possibilitou um exercício de autocrítica, de lidar com minhas subjetividades.

A natureza interdisciplinar da Antropologia ampliou o escopo da pesquisa, o que possibilitou um aprofundamento do debate. Concordo com o professor Gilmar Rocha (2013, p.116) que diz:

[..]o conhecimento acumulado pela antropologia ao longo de sua história possibilita um olhar mais alargado e descentrado, permitindo captar dimensões da condição humana que exigem uma percepção mais cautelosa e atenta sobre a complexidade da trama social, tal como se apresenta na contemporaneidade.

A Antropologia como ciência, desde sua origem, tem viabilizado o desenvolvimento de diálogos com diferentes áreas do conhecimento. Isso fica evidente quando retornamos à história da disciplina, na qual muitas personalidades icônicas tiveram formação inicial em outras ciências.

Um exemplo disso é Bronislaw Malinowski (1884-1942), que obteve título de doutorado em Física e Matemática, tornando-se um referencial na Antropologia a partir da sistematização do método de observação participante, decorrente de sua experiência entre os trobriandeses, na Nova Guiné, entre os anos de 1915 a 1918. Outro pesquisador, Franz Boas, considerado o fundador da moderna antropologia, adquiriu formação acadêmica em física. Margareth Mead, uma referência da chamada escola culturalista norte-americana, estudou psicologia e posteriormente Antropologia.

A interlocução entre Antropologia e Educação vem rendendo bons trabalhos ao longo dos anos. Na Antropologia Cultural⁵ norte-americana, por exemplo, Magareth Mead, nas

⁴ Disponível em: [http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/). Acesso em: 10 set. 2020.

⁵ Segundo François Laplatine (2003, p. 97) “A Antropologia Cultural estuda os caracteres distintos das condutas dos seres humanos pertencendo a uma mesma cultura, considerada como uma totalidade irreduzível à outra [...] Procurando compreender a natureza dos processos de aquisição e transmissão, pelo indivíduo, de uma cultura, sempre singular (a forma como esta não apenas informa, mas molda o comportamento dos indivíduos, sem que estes o percebam), encontra várias preocupações comuns aos psicólogos, psicanalistas e psiquiatras[...] Assim, esse campo de pesquisa designado pela expressão “cultura e personalidade”, extremamente desenvolvido nos

décadas de 1920/1930, publicou alguns trabalhos⁶ em que “[...]antecipava o que hoje se considera o campo de estudos tanto da antropologia da criança quanto da antropologia da educação” (ROCHA, 2013, p.46).

No Brasil, antropólogos/as como Amurabi Oliveira, Ana Lucia Eduardo Farah Valente, Antonella Maria Imperatriz Tassinari, Clarice Cohn, Gilberto Velho, Gilmar Rocha, Giovani José da Silva, Neusa Gusmão, Nilma Lino Gomes, Sandra Tosta e Tânia Dauster entre outros realizam pesquisas na/da escola e entornos, com o objetivo de desenvolver reflexões sobre/para a educação, bem como contribuir com discussões epistemológicas relativas à utilização das ferramentas teórico-metodológicas da Antropologia na pesquisa educacional.

“Acesse o link”: a experiência etnográfica em tempos de distanciamento físico

A frase inicial tornou-se familiar. Desde março/2020, com o avanço da COVID-19⁷ no Brasil e no mundo, muitas medidas foram tomadas na tentativa de conter a disseminação do vírus. A principal delas foi o distanciamento físico, tendo em vista o alto índice de contágio da doença, a inexistência, até o momento, de uma vacina⁸ ou de um tratamento, além da alta taxa de letalidade provocada pela doença⁹.

Diante desse cenário, governantes dos estados e municípios brasileiros decretaram normas para que o distanciamento ocorresse. Em Campo Grande, onde se desenvolveu minha pesquisa, inicialmente as medidas determinadas pela prefeitura e governo do estado foram

Estados Unidos e relativamente negligenciado na França e Grã-Bretanha, impõe-se, a partir dos anos 30, como uma das áreas da antropologia na qual a colaboração pluridisciplinar se torna sistêmica”.

⁶ Corning of age in samoa (1928) e Growing up in New Guinea - A comparative study of primitive education (1930).

⁷Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa. A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 31 jul. 2020.

⁸ A vacinação para a prevenção a COVID-19 iniciou-se no fim de 2020 em alguns países da Ásia, América do Norte e Europa. No Brasil, o processo de vacinação tem sofrido vários embargos, devido às burocracias impostas pelo próprio Ministério da Saúde e Governo Federal, no entanto vem ocorrendo desde 17 de janeiro de 2021, de forma lenta e desorganizada.

⁹Número de casos da COVID-19 atualizados em 12 de fev. 2021, pela OPAS/OMS. Mundo 107.423.526 casos confirmados 2.360.280 mortes Região das Américas 47.814.602 casos confirmados 1.120.144 mortes. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19#datas-notificacoes%3Es>. Acesso em: 27 fev. 2021.

bastante rígidas: suspensão do transporte público, fechamento do comércio,¹⁰ suspensão das aulas das escolas municipais, estaduais, particulares e universidades, regime de trabalho remoto para servidores públicos de todos os poderes, toque de recolher, proibição de reuniões religiosas e/ou de quaisquer naturezas, dentre outras medidas.

A vida como conhecíamos mudou da noite para o dia. Exatamente tudo mudou, nossas formas de relacionamento, de sociabilidades, de trabalho, de lazer, de estudo, de consumo. Novas palavras e expressões passaram a fazer parte do vocabulário, quarentenar, *lockdown*, *homeoffice*, *classroom*, *homeschooling*, *live*, dentre outras ainda desconhecidas, e que certamente serão inseridas e naturalizadas.

As interações humanas foram virtualizadas. O excesso de horas em frente aos computadores, *smartphones* e telas, que por muitos anos foi e é considerado nocivo às pessoas, tornou-se indispensável para a socialização. Porém, a pandemia não alterou apenas as formas de relacionamento, ela evidenciou as diferenças de classe, de gênero, de raça.

E nesse bojo, o fazer antropológico sofreu/sofre inúmeras modificações, embora há tempos exista a prática da etnografia em ambientes virtuais, em geral a experiência etnográfica se dá presencialmente no campo, nas vivências, encarando os imponderáveis, presenciando seu *Anthropological Blues*.¹¹ Para os etnógrafos do ano de 2020, a experiência etnográfica de fato foi ressignificada. Tivemos que nos reinventar, a presença em campo se deu através de uma tela. No caso da pesquisa que desenvolvi, em vez de acompanhar fisicamente os interlocutores nas escolas e salas de aula, minha interação se estendeu à casa (sala de aula agora), à rotina doméstica, à família dos envolvidos. Se, por um lado perdemos muito do que tradicionalmente reconhecemos como prática etnográfica, a interação e socialização com os interlocutores, por outro lado, e no meu caso, foi ampliada.

Pude enxergar além da condição de professor/a. Percebi de fato as mulheres e homens, as mães, e os pais, que se desdobram entre trabalhar para o sustento de sua família, organizar a rotina doméstica, atender os compromissos escolares de seus filhos e ter um pouco de lazer. E no meio de toda essa readequação lá estava eu querendo pesquisar, querendo perguntar.

Muito no fazer antropológico mudou, menos algumas coisas: os/as antropólogos/as ainda alteram o ambiente que pesquisam, ainda somos invasores em um ambiente

¹⁰ Nos primeiros quinze dias das restrições em Campo Grande, na segunda quinzena de março/2020, apenas comércios considerados essenciais continuaram em funcionamento, no caso supermercados, farmácias, *petshop* serviços de entrega de comida *delivery*. Devido às pressões dos empresários do comércio de Campo Grande as restrições foram flexibilizadas, a retomada das atividades foram graduais. O comércio varejista reabriu, academias, salões de beleza, restaurantes e *shoppings centers* voltaram a funcionar com várias recomendações.

¹¹ Faço a referência ao DaMatta (1978) no sentido de que, em geral, os/as antropólogos/as querem vivenciar o “extraordinário das relações pesquisador/nativo”, que a meu ver só seria possível por meio da interação física (estando lá), mas meu campo provou o contrário.

desconhecido. A inserção no campo ainda é problemática. Confesso que senti insegurança, vontade de desistir, de ir embora. Mas ir pra onde? O jeito foi acessar o *link* e iniciar as entrevistas.

Esclareço que este trabalho não trata de uma netnografia, a utilização de ferramentas da internet e recursos computacionais foi uma opção devido ao distanciamento físico imposto pela Pandemia da Covid-19. Segundo Aguiar Silva (2015, p. 339),

Netnografia é uma forma especializada de etnografia e utiliza comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural na Internet. Sua abordagem é adaptada para estudar fóruns, grupos de notícias, blogs, redes sociais etc.

Embora não tenha realizado uma etnografia dos ambientes virtuais mas por meio deles, distanciando-se muito do que eu pretendia realizar como trabalho de campo, a virtualização das vidas e das relações sociais durante a Pandemia trouxe novas perspectivas para a análise realizada, tanto no que tange ao trabalho docente quanto aos tensionamentos que essa nova realidade impôs.

Sobre a pesquisa: sujeitos, formas de interlocução e assuntos por capítulo

O objeto desta pesquisa é a Lei nº 11.645/2008 e o ensino das temáticas afro-brasileira e indígena em escolas de Campo Grande. O procedimento metodológico adotado foi o etnográfico, contudo para o acesso ao campo em vez realizar incursões presenciais nas escolas, devida a necessidade de distanciamento físico já mencionado, fiz entrevistas com os/as interlocutores/as utilizando ferramentas da Internet, bem como análise direta de atividades escolares.

Observando o estabelecido pela Lei nº 11.645/2008 e os relatos das experiências dos/as professores/as de História com o ensino das temáticas foi possível realizar uma análise antropológica sobre: a abordagem das temáticas Afro-Brasileira e Indígena nas aulas; as estratégias metodológicas utilizadas para o ensino das referidas; e, os desafios enfrentados pelos professores na articulação dos conteúdos das temáticas aos demais conteúdos da disciplina.

Os resultados apresentados, no que se refere ao ensino das temáticas, apesar de haver um amplo conjunto de normas que subsidiam a educação para as relações étnico-raciais, os desafios para seu estabelecimento, a contento, ainda são diversos, a exemplo: deficiências na formação docente (inicial e continuada); necessidade de maior envolvimento entre educação básica, universidades, movimentos sociais na luta pela igualdade de direitos; e, combate ao racismo e ao preconceito religioso, muito presente em nosso país.

A colaboração dos/as interlocutores/as na pesquisa foi imprescindível para a construção da argumentação sobre o ensino das temáticas em Campo Grande. O professor Manoel, o mais experiente de todos, autodeclarado preto, 49 anos de idade e 27 anos de exercício da docência na educação pública em Campo Grande, é docente efetivo das redes estadual e municipal, licenciado em História, em 1994, no curso do *campus* de Aquidauana - CPAQ, mestre em Educação, em 2006, pela mesma UFMS, militante das causas sociais trouxe ótimas reflexões de sua experiência enquanto professor, militante, homem negro que valoriza suas raízes nordestinas.

O professor Humberto, autodeclarado branco, 33 anos de idade, 10 anos de docência na educação básica, atualmente ministra aulas em duas escolas municipais de Campo Grande como professor efetivo, licenciado em História, em 2011 e Mestre em Antropologia pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, tem conhecimento profundo sobre religiões de matriz africana, mais especificamente a Umbanda, trouxe reflexões bastante enriquecedoras sobre docência, formação de professores e preconceito religioso dentro das escolas.

A professora Helena, 36 anos de idade, autodeclarada parda, mas afirmou se identificar mais como mulher preta, devido sua ascendência afro-brasileira, bisavós e avós pretos. Licenciada em História, desde 2012, cursou especialização, há oito anos é professora temporária nas redes municipal e estadual em Campo Grande, apresentou uma visão sensível à causa da educação das relações étnico-raciais, muito coerente e engajada nas práticas antirracistas no cotidiano escolar.

A professora Lídia, autodeclarada branca, 27 anos de idade. Licenciada em História em 2018, atualmente cursa mestrado em Antropologia Social na UFMS. É professora na rede privada de Campo Grande, em uma escola de classe média alta desde 2018, por meio dos seus relatos foi possível observar a evolução na formação inicial dos docentes; e, apresentou exemplos de como tratar as temáticas de forma transversal dentro da disciplina.

Essa temporalidade possibilitou análises diversas quanto à formação acadêmica, à experiência docente e ao processo de implementação do ensino das temáticas afro-brasileira e indígena nas aulas de história, visto que tive como colaboradores/as professores/as formados/as antes do estabelecimento da Lei 11.645/2008, outros que ingressaram na universidade no período de implementação da Lei 10.639/2003 (antecessora da Lei 11.645) e outra que se formou dez anos após a promulgação da lei de 2008.

A dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo faço uma caminhada histórico-antropológica sobre o lugar, ou, em alguns casos, o não lugar dos povos

indígenas e negros na narrativa histórica brasileira. Dessa forma, divido o capítulo em três subcapítulos. No primeiro discuto sobre como esses povos são retratados na história do Brasil, minhas reflexões se baseiam nos relatos dos professores sobre a discussão desses conteúdos no livro didático, principal material utilizado na elaboração das aulas, e em pesquisas recentes que tratam das temáticas afro-brasileira e indígenas nesse material. No segundo, a partir do conceito de “racismo estrutural” de Silvio de Almeida (2019), trato sobre os estigmas que acompanham os negros na atualidade e o que tem sido feito para superá-los. E no terceiro, abordo os preconceitos dos quais muitos povos indígenas são vítimas na atualidade, pois, devido ao alto grau de contato com a sociedade não indígena muitos são acusados de não serem mais indígenas, tendo sua etnicidade colocada à prova; e, como ensino das Histórias e Culturas Indígenas, desmistifica a imagem estereotipada desses povos.

No segundo capítulo trato das diversidades étnico-raciais e culturais nos currículos escolares e nos conteúdos da disciplina de história, bem como os desdobramentos políticos até a sanção da Lei 11.645/2008 e o protagonismo dos movimentos negro e indígena na conquista desse marco legal. Nesse sentido, descrevo o percurso da legislação educacional desde o estabelecimento da LDB até a incorporação da Lei 11.645/2008 e o envolvimento dos movimentos sociais nessas conquistas. Analiso também o espaço destinado aos conteúdos referentes à educação para as relações étnico-raciais na BNCC (2017).

No terceiro capítulo analiso o tempo na vida dos/as professores/as interlocutores/as da pesquisa, levando em consideração os espaços e seus usos (universidade/graduação, escola/local de trabalho-ensino) e o que essa combinação tempo-espaço apresenta como produto observável sobre as relações estabelecidas e experiências vivenciadas por eles/elas com o ensino das temáticas.

CAPÍTULO I

O INÍCIO DO FIM? UMA BREVE CAMINHADA HISTÓRICO-ANTROPOLÓGICA SOBRE A SITUAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS E NEGROS NA HISTÓRIA DO BRASIL

Início este capítulo com as seguintes indagações: o início do fim? Com o estabelecimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 iniciou-se o fim das lutas dos movimentos sociais, sobretudo de negros e indígenas, em prol de uma educação de valorização, de combate ao racismo e a discriminação racial? Será que essas leis respondem às demandas levantadas por esses movimentos? O estabelecimento delas é suficiente para o desenvolvimento efetivo de uma prática docente antirracista? Ajudará na valorização dos povos negros e indígenas? Servirá como base/subsídio para uma educação crítica e libertária?

A resposta mais plausível seria não. Porém, o estabelecimento dessas leis sinalizou um possível caminho de avanços. Apesar de ainda existirem muitos entraves, problemas e fragilidades na aplicação e efetivação das mesmas, é notório um movimento, mesmo que individual ou de alguns grupos de educadores, instituições de ensino, pesquisadores e movimentos sociais para avanços significativos no ensino das temáticas afro-brasileira e indígena.

Concordo com o professor Kabengele Munanga quando diz:

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima (MUNANGA, 2005, p. 17).

Por isso, o estabelecimento dessas leis não foi o fim de uma luta, mas o começo de uma nova etapa, na qual serão revistas e reformuladas as práticas pedagógicas, a formação docente, as estratégias metodológicas, os materiais de estudo que apresentem de forma coerente e valorativa a atuação dos povos negros e indígenas na história, cultura, economia, ciências, enfim, na formação do Brasil.

Inegavelmente a escravidão deixou graves sequelas na sociedade brasileira. Séculos de contato assimétrico sentenciou grande parte das populações afetadas por ela à desigualdade

social. O processo de colonização no Brasil criou uma lógica racista, que afeta até os dias de hoje os povos negros e indígenas. Sobre isso, Silvio Luiz de Almeida explica que:

A ordem produzida pelo racismo não afeta apenas a sociedade em suas relações exteriores - como o caso da colonização -, mas atinge, sobretudo, a sua configuração interna, estipulando padrões hierárquicos, naturalizando formas históricas de dominação e justificando a intervenção estatal sobre grupos sociais discriminados, como se pode observar no cotidiano das populações negras e indígenas [...] (ALMEIDA, 2020, p. 178).

Apesar disso, os povos indígenas e negros não desistiram/desistem de lutar por igualdade de direitos e respeito às diferenças. Ainda que escravizados, indígenas e negros resistiram de várias maneiras: por meio de guerras, alianças políticas com outros povos - mesmo rivais -, mudanças de territórios, dentre outras estratégias de resistências. Porém, as epidemias que foram disseminadas entre esses povos, a partir do contato com os europeus, provocaram tantas mortes quanto a própria escravidão.

Mesmo após 520 anos de contato assimétrico entre povos indígenas e os brancos, esses povos não perderam o *ethos* guerreiro. Em diversas situações foram/são ignorados, contudo, seguem buscando seus espaços nos movimentos políticos e, nas ciências, como pesquisadores. Não é diferente entre os povos negros, escravizados durante 300 anos no Brasil, os descendentes dos africanos lutaram/ lutam, articulam-se na busca por melhores condições de vida, igualdade de direitos e equidade.

Neste capítulo discuto sobre o lugar, ou, em alguns casos, o não lugar dos povos indígenas e negros na narrativa histórica brasileira; sobre as mudanças empreendidas a partir do estabelecimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Bem como sobre os preconceitos e racismos sofridos por esses povos; e, como o ensino das temáticas pode ser um caminho para a superação do racismo e valorização desses povos.

1.1 Os povos indígenas e negros na história: o que temos, o que queremos

Nesta seção trato sobre o lugar, ou, em alguns casos, o não lugar dos povos indígenas e negros na narrativa histórica. Embora tenha ocorrido discreta ampliação desse espaço, a partir do estabelecimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a narrativa histórica ainda é vista pela ótica do colonizador, fazendo com que muitas histórias sejam invisibilizadas.

Sendo assim, apresento como esses povos são retratados na história do Brasil. Minhas reflexões se baseiam nos relatos dos professores sobre a discussão desses conteúdos no livro didático, principal material utilizado na elaboração das aulas, e em pesquisas recentes que tratam das temáticas afro-brasileira e indígenas nesse material.

A utilização do livro didático é uma prática entre os professores, ele é o principal material na elaboração das aulas e organização das discussões. Segundo Circe Maria Fernandes Bittencourt (2010, p. 545) “o livro didático tem se constituído, na atualidade, como o material didático mais presente nas salas de aula dos diferentes níveis de ensino das escolas”.

Para o professor Manoel, interlocutor da pesquisa, o material didático é uma referência importante, contudo ainda se mostra insuficiente, apesar de ter ocorrido uma melhora ao longo dos anos, demanda esforços por parte dos docentes para elaboração de uma discussão consistente sobre os assuntos.

O manual didático ele é um resumo ali gerado, assim do conteúdo, seja qual for o conteúdo, ele não dá conta, ele é insuficiente. É uma referência importante, não vamos negar. Eu avalio que melhorou bem o conteúdo dos livros didáticos, quando se compara o livro didático quando eu comecei a dar aula e hoje, melhorou...O que é melhorar? É inclusive no enfoque, na imagem, na sugestão de atividades. Eu não satanizo e não endeuzo o manual de didático, entenda bem. Vou dizer que ele é necessário? Ele é necessário, ainda é necessário. Ele é insuficiente? É insuficiente, entendeu? O nosso desafio é combinar a partir dele outros recursos para poder desenvolver o assunto, qualquer assunto. A partir dele a gente trabalha o texto, o vídeo, a gente vira um artista (Manoel, entrevista, 12/06/2020).

Como diz Bittencourt (2010, p. 545) “o livro é um objeto feito para o professor e é dependente do uso que o professor faz dele”, ou seja, cabe ao professor dar bom andamento às discussões postas no livro, a trabalhar as questões trazidas pelo livro, ou até as que não foram apresentadas, problematizando o porquê da omissão de determinadas questões, e o porquê da predileção de determinados assuntos.

Com relação aos conteúdos trazidos pelos livros didáticos referente às temáticas, e mais especificamente sobre a temática indígena, a professora Helena disse o seguinte:

Eu acho que são insuficientes, depende da coleção. Este ano o nosso poder de escolha foi bem reduzido, da escolha desse livro didático, né, eu trabalho com livro didático,

por exemplo, no nono ano, eu tenho duas aulas no nono ano em uma escola, e toda minha carga horária em outra escola, e aí esse livro do nono ano, me desculpa, mas é uma porcaria, não foi eu que escolhi. E é horrível, né, eu tenho que trabalhar porque tá na Pandemia, porque senão não trabalharia. É, a visão da maioria dos autores é uma visão limitante, uma visão que vai reproduzir aquilo, né, que o indígena e o negro, eles sempre aparecem em função do branco na história, o europeu principalmente. E, eu pude perceber bastante isso porque na especialização eu fiz uma análise duma obra de história regional, né, e, eu trabalhei a questão da temática indígena, como o indígena ele era representado, quais os estereótipos, como ele era representado nesse livro didático, que todo mundo usa o mesmo livro, porque só tem esse, é um livro de quinta série, né! Então, por exemplo, a gente vai trabalhar história regional lá no oitavo ano, e é esse material que vai te ajudar, né. E a gente percebe assim, que há uma tentativa de passar uma ideia desconstruída, mas que ela é uma tentativa falha, no caso desse livro específico, que é de história regional abrange mais a questão dos indígenas, mas o indígena, nesse caso, ele continua aparecendo em função do branco, e nos livros didáticos, a maioria repete esse padrão (Helena, entrevista, 18/06/2020).

A questão levantada pela professora sobre a ausência de materiais didáticos para o ensino da temática indígena, sobretudo dos indígenas de Mato Grosso do Sul, foi levantada diversas vezes pelos/as interlocutores da pesquisa. O professor Manoel disse que um dos desafios para a efetiva inserção das temáticas nas aulas, principalmente da temática indígena, é o acesso a materiais especializados.

A grande ausência, o grande problema na questão indígena é não ter o material pedagógico, assim posso estar enganado, mas desconheço um material que trata por exemplo das comunidades aqui do estado de Mato Grosso do Sul me apresente um material pedagógico que seja razoável tratando das comunidades indígenas que seja razoável que eu possa trabalhar com meus alunos do ensino médio. Eu tenho que correr atrás, eu tenho que ficar igual um doido, eu vou na internet, vou não sei aonde, ligo pros meus amigos lá do CIMI fala:- ô fulano! tem algum material aí? A gente tem esse limite sério. Ainda persiste um ensino e uma organização curricular eurocêntrica, não tenha dúvida. É a partir do olhar do colonizador ainda, e nós reproduzimos isso. Aí a gente tenta meio que dançar conforme a música, mas também, falar como é que nós podemos reverter? Acho que ainda o que tiver de ação muitas vezes é muito da coisa individual, do que de uma política pública para repensar o conteúdo, a organização curricular e o material pedagógico (Manoel, entrevista, 12/06/2020).

A crítica apresentada pelos professores sobre a ausência e/ou dificuldade de acesso a materiais que tratam da temática indígena é legítima, no entanto a produção dessas literaturas tem sido ampliada nos últimos anos. Principalmente, produções de intelectuais e pesquisadores/as indígenas, não apenas em Mato Grosso do Sul, mas também nos diversos estados do Brasil. Para citar apenas alguns exemplos: Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Gersem Baniwa.

Ao serem indagados, por mim, a respeito dessas produções o professor Manoel e a professora Helena disseram o seguinte:

Eu participei ano passado de um evento muito famoso na universidade [SBPC 2019] Você falou dessa questão aí ... quando eu falo da inexistência de material eu relativizo na seguinte questão, já existe eu acredito, até produzido pelos próprios indígenas, professores indígenas. Eu participei de um debate, fui lá assistir uma professora indígena lá de Dourados, me fugiu o nome, ela produzindo um material na língua Guarani-Kaiowá das suas lendas, ou seja de toda riqueza simbólica, toda riqueza

cultural material simbólica das comunidades. Poxa vida! olha que legal. Então ... acho que é isso né, existe sim o material, mas por conta de um série de condições ele tem seus limites (Manoel, entrevista, 12/06/2020).

Para a professora Helena a dificuldade de encontrar material existe, contudo o olhar preconceituoso contra os povos indígenas também é um fator para o silenciamento dessa temática em sala de aula.

A dificuldade do material ela existe sim, né! Mas eu também acho que as pessoas, eu não sei é um julgamento meu, né, uma visão minha, mas eu acho que as pessoas se interessam mais em trabalhar e falar sobre questão afro-brasileira, até por conta do lugar, né, que o indígena ocupou na sociedade. A gente sempre viu o indígena como alguém tutelado, como coitadinho, né! Então, acho que essa visão também atrapalha um pouco das pessoas se engajarem mesmo sobre esse ensino. E, também sobre a dificuldade de material, é muito difícil você encontrar alguma coisa. A impressão que dá é que o indígena, porque o negro ele ... a gente vai ver lugares de fala e de luta durante esse processo histórico dentro do livro didático, por exemplo. E já o indígena ele não aparece, não aparece! Ele é invisibilizado (Helena, entrevista, 18/06/2020).

A percepção apresentada pela docente, sobre a invisibilização proposital das histórias e culturas indígenas nos conteúdos de história, não se difere muito do que tenho constatado a partir dos relatos dos professores sobre a temática, como também o que consta na literatura especializada sobre o assunto. Porém, vejo uma similaridade, em menor escala, desse apagamento das histórias Africana e afro-brasileira.

Outro ponto importante apresentado nas falas de ambos os professores é sobre a inserção problemática da temática nos livros e materiais didáticos. Embora tenha havido uma certa ampliação das discussões sobre esses povos, conforme indicado na pesquisa de mestrado de Felipe Nunes Nobre (2017), que analisou as representações dos povos indígenas em duas coleções de livros didáticos de História, Sociedade & Cidadania e Projeto Araribá, os resultados mostram que muitas imagens dos povos indígenas foram incluídas no material didático, no entanto a discussão teórica ainda é pobre e, em alguns casos, reforçam estereótipos.

Ao final desse processo de análise das imagens referentes aos povos indígenas no contexto da Lei 11.645/08, concluímos que ela contribuiu consideravelmente para dar maior visibilidade a esses povos, principalmente quanto a sua existência na atualidade. No entanto, ainda há um potencial latente nessas imagens, pois na maior parte das vezes elas são usadas de forma ilustrativa, sem problematização ou mesmo sem uma reflexão sobre seu conteúdo, de modo que permanecem subaproveitadas. Embora os indígenas tenham ganhado maior visibilidade nos livros didáticos, a forma de representá-los não sofreu grandes alterações, e essa maior exposição serve, em grande medida, para reforçar alguns estereótipos arraigados no senso comum (NOBRE, 2017, p.198).

Sobre os conteúdos que tratam da temática africana nos livros didáticos, a professora Helena disse que observou mudanças significativas nas abordagens dos conteúdos, houve uma valorização da ancestralidade africana, de forma que contribui para a desconstrução de ideias racista e de senso comum.

[...]quando a gente trabalha no sexto ano a África negra, o reino da Núbia, o reino de Cuxe, é a gente trabalha também essa parte histórica. Eu acho muito interessante, esse... Acho que a maneira ... Claro, o currículo ele precisa ser revisto, mas a maneira como eles colocaram lá no sexto ano a gente vê a história da África antes dos africanos virem pro Brasil, né, no sétimo ano. Então, essa trajetória eles podem entender que esse povo ele tinha uma história antes de chegar aqui, eles não brotaram do nada, né, e, não aceitaram ser escravizados porque estavam acostumados, desconstruir essas coisas, esses mitos que eles estão acostumados a ouvir, né, e que não refletem a realidade (Helena, entrevista, 18/06/2020).

A inclusão de outros reinos/povos da África antiga, além do egípcio, pode até parecer pouco, contudo demonstra avanço na discussão sobre a diversidade dos povos que habitam/habitavam o continente africano. Quais povos foram trazidos para o Brasil, quais aspectos dessas culturas africanas - ciência, arte, economia -, integram a sociedade brasileira.

Ao analisar os conteúdos referente às temáticas afro-brasileira e africana, nas coleções didáticas de História, de 2003 e 2014, da editora FTD, História: sociedade e cidadania, de Alfredo Boulos Jr, Marcello Gomes de Assunção (2016), conclui que:

Não se deve estranhar o fato de que esta edição de 2003 já apresente uma descrição sobre um reino Africano da antiguidade (além do Egito), já que o ensino de história da África era um tema discutido a partir da visão de temas pluriculturais no currículo, presentes na LDBN/1996 e nos PCNs (1997). [...]O que observamos na edição 2014, indicada para o 6º ano de escolaridade, é que houve poucas mudanças na narrativa, que somente aparecem em questões como as páginas de abertura; (que na edição 2014, p.144) mostra estatuas de reis Núbios chamados de “faraós negros” com a função de iniciar com uma identificação dos conhecimentos prévios dos alunos, com o levantamento de hipóteses, criando uma dinâmica entre as representações próprias dos alunos e o tema que será trabalhado no capítulo e que deveria ser enriquecido pela narrativa didática afim de permitir mudanças e acréscimos na visão inicial dos alunos. Tenho dúvidas se esse objetivo é alcançado, penso ser mais uma tentativa de agradar os avaliadores do PNLD (ASSUNÇÃO, 2016, p. 71).

A crítica de Assunção (2016) é bastante válida, contudo é notável a inclusão da temática africana para além do antigo Egito. Conversando com os/as interlocutores/as da minha pesquisa, pude perceber o quanto foi ampliada essas discussões no livro, apesar de ainda conter certa inconsistência na contextualização e problematização de imagens e teoria, a temática africana está presente mostrando outras visões de mundo. Sobre isso, a professora Helena disse:

Eu trabalho no município, não fui eu que escolhi, é o mesmo livro pra rede toda, mas a gente trabalha com a coleção Araribá. E, eu achei interessante porque eles trouxeram, por exemplo, um mito iorubá pra gente trabalhar. Um mito da criação do mundo, um mito iorubá que eu não conhecia e fui conhecer através do livro didático

e, eu pude trabalhar com eles esse texto em sala. E aí eu notei que assim: eles acharam muito estranho, eles deram muita risada, né, do mito. E aí eu pensei, mas por que esse estranhamento? Eu falei: Vocês acham que é algo lógico o mundo ser criado em sete dias? Vocês acham que é algo lógico nós termos sido criados do barro? Então, se nós, Adão e Eva foi criado do barro, por que quê? Né! Eu esqueci o nome do deus responsável pela criação na questão do iorubá. Mas ele fez os homens em formato de biscoito, e estava bêbado, e aí cada um saiu numa cor, cada um saiu num formato, e eles acharam isso engraçado. Então, eu percebo assim, que tem sim um etnocentrismo, né, da parte deles, ‘eu sô cristã, acredito nisso e tudo que é diferente é errado’, mas eu trabalho com isso, claro, com todo cuidado, com todo respeito pra não ferir a crença de ninguém, até porque eu também sô cristã, mas sempre fazendo com que eles conheçam a visão do outro, de mundo, da cultura, da religião. Acho importante! (Helena, entrevista, 18/06/2020).

O relato da professora Helena ilustra muito bem como problematizar as cosmologias outras, que destoam do padrão eurocêntrico e cristão, e ainda traz um ponto importante de se discutir o etnocentrismo por parte dos alunos.

Embora não tenha sido possível, na minha pesquisa, conversar com os/as alunos/as sobre como eles/as entendem, recebem e percebem os conteúdos das temáticas afro-brasileira e indígena nas aulas de história, gostaria de em um futuro próximo abordar a partir da percepção desses alunos como se dá o ensino das temáticas.

Apesar das críticas ao livro didático feita pelos/as interlocutores/as e por muitos pesquisadores do assunto, percebo um bom uso dessa ferramenta pelos/as professores/as pesquisados/as. Sobre isso, destaco dois exemplos de como boas estratégias metodológicas mudam a dinâmica das aulas e trazem uma abordagem mais significativa, mais aproximada da realidade cognitiva dos/as alunos/as.

O professor Humberto aponta o uso de recurso de audiovisual como uma estratégia profícua para o ensino das temáticas. Sobre isso ele disse:

Quando eu trabalhei essas temáticas, geralmente, eu tento trazer pro campo audiovisual, porque só de leitura e do professor falando é uma coisa, agora, quando os alunos veem, quando os alunos olham pros vídeos onde aparecem essas manifestações culturais, eu acho que é um pouco mais impactante, no sentido bom da palavra (Humberto, entrevista, 22/07/2020).

A professora Lídia indica a utilização de materiais diversificados para a produção das suas aulas, como uma via proveitosa para abordagem dos temas.

Eu sempre tento trazer essas temáticas de todas as formas possíveis, inclusive, eu tento trazer a questão das mulheres também, né! Das minorias sociais em geral, quando abre uma brecha eu encaixo elas. E, eu utilizo os materiais, como eu falei, livros, livros didáticos, a internet, artigos científicos. Eu tenho bastante material, artigos científicos aqui, sobre várias temáticas, então eu utilizo bastante nas aulas (Lídia, entrevista, 26/06/2020).

As experiências relatadas pelos professores, no trato com as temáticas mostram que apesar das dificuldades do material didático e até mesmo da formação dos docentes, eles/as se esforçam para fazer aulas com abordagens críticas e reflexivas.

Na próxima seção trato sobre o estereótipos raciais que estigmatizam pessoas negras e, como a educação antirracista pode ser uma via de desconstrução do racismo estrutural que está institucionalizado desde o Poder Judiciário ao sistema educacional.

1.2 Estigma: O racismo estrutural institucionalizado

O estigma, na perspectiva social, pode ser entendido, conforme Erving Goffman (1963) explica, como atributos relacionados aos sujeitos que lhes conferem características de descrédito, defeito, fraqueza ou desvantagem. Para ele, “um estigma, é então, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo” (GOFFMAN, 1963, p.7).

A crença nos estereótipos raciais, decorrentes do discurso pseudocientífico do darwinismo social - no qual se exaltava a superioridade da raça branca em detrimento às demais raças -, formaram a base para ideologias racistas propagadas no fim do século XIX e que, infelizmente, ainda ecoam como forma de preconceito e racismo contra pessoas não brancas, principalmente, negros e indígenas.

Segundo Goffman (1963, p.118) “quando os estigmas são muito visíveis ou intrusivos - ou são transmissíveis ao longo das descendências familiares - as instabilidades resultantes na interação podem ter um efeito muito profundo sobre os que recebem o papel de estigmatizado”.

Nesse sentido, meu interesse é discutir como os estereótipos raciais criados em relação às pessoas negras e indígenas estigmatizam essas populações a condições de subalternidade, tanto nas políticas públicas de Estado, quanto na valorização das suas contribuições para a formação da sociedade brasileira; como o racismo contra essas pessoas é constantemente reproduzido pelos sistemas e instituições da sociedade; e, o que tem sido feito para superá-lo .

Para isso, utilizo a categoria racismo estrutural, trabalhada por Silvio Luiz de Almeida. Segundo o autor, "o racismo é sempre estrutural, ou seja, [...] é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade" (ALMEIDA, 2020, p.20). Ao contrário do que muitos pensam, o racismo estrutural não é um tipo específico de racismo, ele é o próprio racismo.

Almeida argumenta que, no caso do Brasil, pelo fato do racismo ser estrutural ele se manifesta, principalmente, por meio das instituições - polícia, meios de comunicação, Poder Judiciário, sistema educacional -, contra grupos historicamente marginalizados. Para ele, o racismo na concepção institucional “não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (ALMEIDA, 2020, p. 37).

Ainda hoje muitos se questionam: mas, como assim, o Brasil é racista? Não somos produtos da miscigenação das três raças originárias? Somos resultado da dupla miscigenação tanto no campo biológico, quanto no campo cultural, temos o samba, a mulata, a feijoadá. Sim, temos tudo isso e muito mais, porém o que ainda não temos são condições equânimes de vida entre esses povos.

Diferentemente de países como Estados Unidos e África do Sul, no Brasil, o sistema de segregação racial foi mascarado pela ideologia da democracia racial, contudo os conflitos raciais em nosso país são frequentes e carregam o peso extra de serem conflitos raciais, de classe e muitas vezes de gênero.

[...] no Brasil, a ideologia do racismo científico foi substituída a partir dos anos 1930 pela ideologia da democracia racial, que consiste em afirmar a miscigenação como uma das características básicas da identidade nacional, como algo moralmente aceito em todos os níveis da sociedade, inclusive pela classe dominante. Assim, ao contrário de países como os Estados Unidos, nunca se instalara no Brasil uma dinâmica de conflitos baseados na raça (ALMEIDA, 2020, p.178).

O problema do legado da democracia racial é que a crença em seus preceitos leva brancos, negros e mestiços, crerem que de fato não existe racismo no Brasil. E, quando atos escancarados de racismo ocorrem, rapidamente são atribuídos a grupos isolados. Porém, não se pode negar que a sociedade brasileira foi forjada em uma estrutura racista, e até hoje é.

No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. Se não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente, não fizeram tudo que estava a seu alcance. Em um país desigual como Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal. No contexto brasileiro, o discurso da meritocracia é altamente racista, uma vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos à desigualdade racial (ALMEIDA, 2020, p.82).

Ou seja, ele nos leva a naturalizar as coisas, a não questionar disparidades existentes na sociedade, como por exemplo: por que grande parte da mão de obra de pessoas negras está empregada em serviços de baixa remuneração?

Nosso senso crítico está tão cauterizado pelo racismo estrutural - afirmo isto enquanto sociedade -, que para nós passou a ser natural, quase condicional, pessoas não brancas

ocupando esses espaços. Ao passo que causa bastante estranhamento, e na melhor das hipóteses, admiração, o fato de pessoas pretas, pardas, indígenas ocuparem espaços ditos de poder, como na carreira acadêmica, nos serviços públicos, nos meios de comunicação, na administração de empresas, dentre outros.

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes (ALMEIDA, 2020, p. 65).

É bem verdade que a escola, por um longo período, contribuiu com a permanência de ideias racistas e preconceituosas, “somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade” (MUNANGA, 2005, p.15).

Por isso, compreender que o racismo é estrutural e pode manifestar-se de diversas formas requer de nós um exercício constante de combate ao racismo e ao preconceito, bem como uma contínua autocrítica sobre nossas ações, se elas são antirracistas ou reprodutoras de preconceitos e discriminações.

O fato é que o ambiente escolar está mudando. As práticas antirracistas fazem parte das estratégias em sala de aula. Eliane dos Santos Cavalleiro (2001) destaca que:

Uma educação anti-racista prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite, não apenas em discurso mas também em prática, as diferenças raciais. É indispensável para a sua realização a criação de condições que possibilitem a convivência positiva entre todos (CAVALLEIRO, 2001, p.157).

Pude constatar a partir dos relatos dos/as professores/as que participaram desta pesquisa, que algumas situações vivenciadas na escola confirmam a necessidade de uma prática docente antirracista, pautada pela desconstrução de estereótipos e preconceitos. Pois, embora haja discussões de temas raciais em sala de aula, infelizmente, ainda existem muitas situações de racismo praticadas no ambiente escolar.

Sobre isso, a professora Helena disse que, na sua percepção, dentro do ensino fundamental, do sexto ao nono ano, é onde ocorre mais situações de machismo, racismo e *bullying*.

Eu já me deparei com uma situação explícita de racismo, né, dentro da sala, era uma sala de sexto ano, que hoje é minha sala de nono ano, então tô com eles acompanhando desde do sexto, né! É mais ou menos a mesma turma. E eu estava no quadro, de costas, passando o conteúdo ou passando um questionário, e eu ouvi um

aluno gritando com uma outra aluna, dizendo que ela era: - Saí daqui, você é preta, você é ladra! E, eu não vi assim ... Foi muito instintivo, a hora que eu virei, eu gritei, até me excedi, vamos dizer assim. Briguei com ele, falei que ele não sabia que ele tava falando, que isso era racismo, falei que se ele tivesse em uma sala de universidade ele ia sair preso de lá. Que isso era crime, além de ser imoral, ser uma ignorância, isso era um crime. Falei, não é porque você não responde, que vai ficar impune! Falei, a próxima vez que isso acontecer você vai ser expulso, imediatamente, da minha sala. Na minha frente você nunca mais faça isso! Eu recomendo que, pra sua vida, você nunca mais faça isso porque você está sendo, extremamente, ignorante. O aluno, hoje, não é mais meu aluno, mas a vítima do racismo, a Micaela, ela é minha aluna até hoje, sabe! E, eu percebi que depois daquilo a minha relação com ela mudou, ela sentiu em mim uma segurança, né, um acolhimento (Helena, entrevista, 18/06/2020).

Na escola o professor é um dos principais agentes no combate ao racismo, ou mesmo na perpetuação dele. Por isso, postura como a da Professora Helena deve ser mantida dentro do ambiente escolar, para que o racismo seja combatido e não reafirmado.

Não apenas o racismo, mas outras práticas discriminatórias devem ser problematizadas e discutidas na tentativa de educar para o respeito à diversidade. O professor Manoel relatou que ocorrem situações de alunos com o intuito de deslegitimar as discussões referente ao racismo no Brasil, decorrente também do passado escravista do país, utilizar ideias deturpadas e muito difundidas entre e por indivíduos alinhados ao discurso da extrema direita brasileira, como por exemplo a ideia do racismo reverso.

Na sala de aula pode acontecer de tudo, ou até mesmo nada. Como diz um amigo meu (risos). O que me chamou atenção nestes últimos 2, 3 anos ao tratar essa questão, porque assim não tem como a gente falar da escravidão no Brasil, da abolição da escravidão senão relacionarmos com o presente não é uma coisa passada é presente, e falar disso é falar de feridas e problemas não resolvidos no Brasil, e se nós não tratarmos disso não ... E talvez não vai ser na minha geração, talvez não esteja vivo pra viver, pra perceber isso. O que tem me chamado atenção são grupos de alunos com aquele perfil de “racismo reverso” que eles chamam. Você começa a debater e eles estão articulados, mas peraí professor você tá falando aí, fulano ali falou ... E o racismo que o negros têm? Até hoje não vi ... os negros só namora e quer casar com branco... Essa coisa do racismo reverso é algo que você encontra, não vou dizer com muita força, ele existe e é um negócio bem elaborado, digamos entre aspas, porque é expressado por aquele aluno, geralmente homens, têm meninas também? Têm. Mas geralmente menino, que é assim um aluno que posso chamar de CDF [estudioso] eles citam não sei quem e vai... Eu acho interessante, me preocupa, mas a gente tem que lidar com eles (Manoel, entrevista, 12/06/2020).

A preocupação apresentada no relato do professor é totalmente legítima. Segundo Almeida (2020) a ideia de racismo reverso é absurda, “membros de grupos raciais minoritários podem até ser preconceituosos ou praticar discriminação, mas não podem impor desvantagens sociais a membros de outros grupos majoritários, seja direta, seja indiretamente” (ALMEIDA, 2020, p. 53). Outro ponto que deve ser discutido quando essa ideia equivocada de racismo reverso é defendida, é a própria natureza racista da expressão.

A própria ideia de racismo reverso é curiosa e nos mostra como muitas vezes nos

detalhes moram as grandes questões. O termo “reverso” já indica que há uma inversão, algo fora do lugar, como se houvesse um jeito “certo” ou “normal” de expressão do racismo. Racismo é algo “normal” contra minorias – negros, latinos, judeus, árabes, persas, ciganos etc. – porém, fora destes grupos, é “atípico”, “reverso”. O que fica evidente é que a ideia de racismo reverso serve tão somente para deslegitimar as demandas por igualdade racial (ALMEIDA, 2020, p. 53).

Por isso é tão importante que os/as professores/as estejam preparados/as para lidarem com essas situações. O problema precisa ser amplamente discutido. A omissão e o silenciamento dessas discussões podem gerar a sensação que a premissa é verdadeira. Muitas ideias racistas e preconceituosas são perpetuadas no ambiente escolar, devida a ausência de posicionamento dos/as docentes.

Na dissertação de Eliane dos Santos Cavalleiro, *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, defendida em 1998, a autora mostra que muitos educadores ao se depararem com situações explícitas de preconceito e discriminação optavam pelo silenciamento, ao invés de tratarem o problema.

O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo silêncio que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola. De modo silencioso ocorrem situações, no espaço escolar, que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando-lhes, infelizmente, diferentes lugares para pessoas brancas e negras. A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. A origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola (CAVALLEIRO, 1998, p. 198).

Ao contrário do que foi constatado por Cavalleiro (1998) na minha pesquisa pude verificar uma postura mais assertiva dos/as professores/as no trato dessas questões. Nesse sentido, destaco o relato da professora Lídia.

Eu sempre procuro trazer esses temas de forma transversal, sempre que tem alguma oportunidade. Como eu falei faz duas semanas que tava trabalhando colonização e foi bem quando estourou toda a polêmica racial ¹²nos Estados Unidos, eu trouxe para eles sobre os Panteras Negras, sobre a *Ku Klux Klan*, sobre vários assuntos relacionados pra eles entenderem o conflito racial lá dos Estados Unidos, e como esse conflito tem origem na colonização (Lídia, entrevista, 26/06/2020).

A partir do que foi relatado pela professora é possível notar a articulação entre os conteúdos da disciplina com o que foi proposto nas leis 10.639 e 11.645. Ao retratar os

¹²Neste ponto a interlocutora se refere aos protestos ocorridos em junho de 2020 contra a morte de George Floyd, homem negro, assassinado pela Polícia de Minneapolis, Minnesota, durante uma ação policial no qual a vítima foi sufocada por um agente da polícia que se ajoelhou sobre seu pescoço asfixiando-o. O assassinato gerou uma onda de protestos nos Estados Unidos e no mundo, como uma forma de denunciar a má conduta dos agentes públicos, principalmente da polícia contra pessoas negras. Conforme divulgado pelo El País, de 2 de junho de 2020, os Estados Unidos enfrentaram a maior onda de protestos raciais desde o assassinato de Martin Luther King. No Brasil, esta onda de protesto tomou conta das cidades, com o movimento “Vidas negras importam”, que também denunciou a violência policial contra pessoas negras, como foi o caso do assassinato de João Pedro, negro, 14 anos, em sua casa no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo, durante uma ação conjunta das polícias civil e militar. Além de ter sido alvejado por tiros, dentro da sua própria casa, o garoto teve o corpo sequestrado por policiais. Esse foi apenas um das dezenas de casos de abuso policial contra negros.

dilemas vivenciados pelos negros na atualidade, a professora chama atenção dos alunos para movimentos de resistência negras, desmitificando a ideia de o negro depender da agência de brancos para defender suas demandas, como era abordada nos conteúdos de História do Brasil a questão do 13 de maio de 1888.

O professor Humberto relata sua experiência ao trabalhar o tema racismo em sala de aula:

[...] teve um ano, acho que foi 2018, que fiz um trabalho bem legal, uma sequência didática sobre o racismo, que eu trabalhei de várias formas, com vídeo, com música. Fizemos um mapa conceitual juntos. Eu conversando, a partir do que a gente ia conversando, a gente ia, sabe, montando o mapa conceitual sobre o racismo, a questão estrutural do racismo, fiz umas discussões bem interessantes, assim, sabe? [...] Eu não senti nenhuma resistência por parte dos alunos, até porque grande parte eram negros, mas o que eu senti foi desinteresse de uma parte do alunado (Humberto, entrevista, 22/07/2020).

A experiência acima descrita chama bastante atenção, pois, embora a atividade tenha sido diferenciada, fugindo um pouco dos padrões das aulas expositivas, na qual buscou-se construir uma discussão acerca do racismo, a partir do que os alunos entendiam por racismo, parte deles demonstrou desinteresse. Isso pode estar ligado ao fato de que alguns dos alunos desinteressados não se sintam representados nesta discussão sobre racismo, devido ao seu pertencimento étnico, afirmo isto de forma especulativa, porém ações como a relatada devem fazer parte do cotidiano escolar, não apenas tratando a questão racial com o foco na negritude, mas também discutindo os privilégios da branquitude.

Djamila Ribeiro, em seu livro, *Pequeno manual antirracista* (2019), destaca a importância de ser respeitado, também, o lugar de fala de pessoas brancas na luta antirracista, a partir de um lugar social da fala, a autora põe o seguinte:

Pessoas brancas não costumam pensar sobre o que significa pertencer a esse grupo, pois o debate racial é sempre focado na negritude. A ausência ou a baixa incidência de pessoas negras em espaços de poder não costuma causar incômodo ou surpresa em pessoas brancas. Para desnaturalizar isso, *todos* devem questionar a ausência de pessoas negras em posições de gerência, autores negros em antologias, pensadores negros na bibliografia de cursos universitários, protagonistas negros no audiovisual. [...] Portanto, uma pessoa branca deve pensar seu lugar de modo que entenda os privilégios que acompanham sua cor. Isso é importante para que não sejam naturalizados ou considerados apenas esforço próprio (RIBEIRO, 2019, p. 31-32 grifo da autora).

Felizmente muitos pesquisadores e ativistas sociais vêm discutindo os privilégios da branquitude no intuito de questionar a ideologia da meritocracia. Pude verificar que nas práticas dos/as docentes pesquisados/as esta abordagem é utilizada. Sobre isso, a professora Lídia disse: “Eu me declarei branca, e, eu considero que eu tenho obrigação de falar pros

meus alunos, né, desse privilégio e discutir, debater e mostrar pra eles o quanto eles são privilegiados¹³.”

Me declarei branco, então não tenho nenhuma ligação étnica, né! No entanto, eu tenho uma ligação muito forte com a Umbanda, como a capoeira Angola, é... então eu acho assim que essa ligação simbólica que eu tenho é importante pra que eu me interesse a trabalhar de forma melhor essas temáticas em sala de aula.[...]No geral é pouca gente que trabalha com a temática mesmo. São pessoas que gostam, que olham pra essas culturas afro/indígenas com valor, né! Geralmente é isso (Humberto, entrevista, 22/07/2020).

Os relatos de ambos professores mostram que as ações de valorização das culturas e histórias negras e indígenas, bem como o combate ao racismo não diz respeito somente a indivíduos pertencentes etnicamente a esses grupos, mas devem ser uma prática contínua, sobretudo no ambiente escolar.

Entender que o estigma dos estereótipos raciais contra pessoas não brancas é resultado de um processo histórico do racismo, e que este racismo está estruturalmente emaranhado na sociedade traz a responsabilidade de combatê-lo diariamente. O racismo estrutural faz parte da sociedade, mas não podemos aceitar suas manifestações como algo normal, ele deve ser combatido e desnaturalizado.

Na próxima seção tratarei como as boas práticas pedagógicas auxiliam na desconstrução de preconceitos e ideias de senso comum contra indígenas e outros grupos historicamente marginalizados.

1.3 Etnicidade à prova: o índio real *versus* o índio idealizado

A imagética relacionada aos povos indígenas, construída ao longo de 520 anos de história do Brasil, criou no imaginário do senso comum um “padrão” para o índio¹⁴ real. No qual são verdadeiros índios aqueles que vivem em aldeias, adornados com pinturas corporais, cocares e que se defendem da ameaça de estranhos com arcos e flechas. Como bem aponta Victor Ferri Mauro (2016, p. 276),

¹³Ao definir o perfil socioeconômico dos seus alunos, a professora Lídia afirmou que “são brancos, de uma elite de classe média alta.” A professora ministra aulas em uma escola particular, tradicional em Campo Grande, escola de tradição estadunidense, bilíngue, que atende uma clientela composta por filhos de funcionários públicos de alto escalão, políticos, empresários e produtores rurais. Por motivos de cunho ético não mencionarei o nome da escola.

¹⁴ Utilizo o termo índio de forma genérica para fazer referências aos povos originários, contudo, é do meu conhecimento a diversidade de povos e línguas. Segundo dados do censo do IBGE realizado em 2010, “a população brasileira soma 190.755.799 milhões de pessoas. Ainda segundo o censo, 817.963 mil são indígenas, representando 305 diferentes etnias. Foram registradas no país 274 línguas indígenas.” Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>>. Acesso em 7 jul. 2019.

[...] visualizamos os indígenas por meio de estereótipos, que são representações simbólicas simplificadas e grosseiras, elaboradas de modo tendencioso, que reduzem toda uma diversidade de atributos de um grupo social a um limitado conjunto de traços considerados elementares (vestimenta, adereços, características comportamentais, linguagem e formas de expressão corporal, entre outros) que seriam supostamente características intrínsecas das pessoas que o compõem.

Em certa medida, não está errado relacionar os povos indígenas às suas origens ancestrais, o problema é afirmar que apenas indivíduos que apresentem tais sinais diacríticos de indianidade sejam reconhecidos como índios de fato.

Essa construção simplista e equivocada da noção de índio criou uma categoria de acusação, na qual os indivíduos que se autorreconhecem como indígenas, mas não apresentam os traços e formas comportamentais entendidas como sinais diacríticos de sua pertença étnica, passam a ter a sua etnicidade colocada à prova. Maria Regina Celestino de Almeida (2011, p.19-20) destaca que “Ser ou não ser índio implica ganhar ou perder direitos [...]”

A narrativa histórica contribuiu tanto na segregação, quanto na estereotipação desses povos. Os povos indígenas foram paulatinamente apagados da história brasileira, e nas poucas vezes que são descritos ou são indolente, ou aguerridos; estão nus, ou adornados com pinturas corporais e penas; ora são ingênuos e inimputáveis, ora assassinos canibais. Para Almeida (2011, p. 16) “Esses dualismos foram, em grande parte, responsáveis por abordagens redutivistas que conduziram a visões equivocadas sobre a atuação dos índios nos processos históricos”.

Nesse sentido, o meu objetivo é fazer uma crítica à ideia senso comum de índio real. Para tanto, farei uma breve discussão referente às categorias: etnia, identidade étnica e etnicidade, a partir dos estudos de Fredrik Barth (1969); Philippe Poutignat; Jocelyne Streiff-Fenart (1998). O intuito é refletir como tais categorias nos ajudam a pensar os preconceitos que muitos indígenas sofrem na atualidade, devido ao alto grau de contato com a sociedade envolvente muitos são acusados de não serem mais indígenas tendo sua etnicidade colocada à prova; e, como ensino das Histórias e Culturas Indígenas, desmistifica a imagem estereotipada desses povos.

Ao tratar sobre etnia é importante lembrar que as categorias raça e etnia não são sinônimos, apesar de em alguns casos a palavra etnia ser utilizada para se referir a grupos étnicos. Segundo Poutignat; Streiff-Fenart (1998. p. 40) “[...] os termos ‘etnia’ ou ‘étnico’ abrangem, assim, de uma só vez, sentidos diversos e se encontram articulados de maneira diferente com as noções de raça e de nação”.

O conceito de raça passou por uma ressignificação dentro dos movimentos sociais, sendo desconsiderado o caráter racista e eugenista que o termo carregava, herdado da teoria

do determinismo biológico do século 19, e adquire um cunho emancipacionista na construção das identidades étnicas. Almeida (2020, p. 31) afirma que “raça é um elemento essencialmente político, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico”.

Para Nilma Lino Gomes (2012, p.730) “[...] do ponto de vista sociológico, as raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da Sociologia ou das Ciências Sociais, que trata das identidades sociais”.

Sobre o conceito de identidade, Manuel Castells (2003, p.3), afirma ser “o processo de construção do significado com base num atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados [...]”. Munanga (1999) diz que a identidade apresenta a capacidade de tornar indivíduos distintos em sujeitos coletivos, por meio da identificação, esta por sua vez é o elemento que “vai permitir o desencadeamento de um processo de construção de sua identidade ou personalidade coletiva, que serve de plataforma mobilizadora” (MUNANGA, 1999, p.14). Segundo Homi K. Bhabha (2013, p.84), a identificação “é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem”.

A identidade funciona como um mecanismo que alinha, ou permite, por meio da apreensão de significados e valores externos ao indivíduo, a conexão do mesmo ao mundo público, conforme Stuart Hall (2015, p.12) afirma: "A identidade, então, costura [...] o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis”.

É importante destacar que, mesmo que o conceito de identidade nos apresenta uma ideia de algo fixo, único, estável, coerente, dando-nos uma sensação de que os indivíduos são integrados e, em certa medida, homogêneos, a pós-modernidade, como Hall explica, apresentou-nos o sujeito fragmentado com múltiplas - e às vezes – contraditórias identidades, e estas são construídas processualmente e estão em constante transformação.

[...]o sujeito pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2015, p. 12 -13).

Para Munanga, a constituição identitária perpassa por mecanismos mais complexos que o próprio conceito em si. Para ele (1999, p.108), “a identidade é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológicos-políticos e as relações de poder”.

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela

permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada" (HALL, 2015, p.38).

No caso das identidades nacionais ou étnicas, alguns símbolos como a língua, os costumes, a história, religião e a cultura, podem – e são - considerados elementos de identificação, contudo não são fatores determinantes para a construção dessa identidade, por exemplo.

Sobre isso, Fredrik Barth (1998, p.196) destaca que, “ a persistência de grupos étnicos em contato implica não apenas critérios e sinais de identificação, mas igualmente uma estruturação da interação que permite a persistência das diferenças culturais”, ou seja, a percepção de si se dá a partir do contato com o outro, por meio da dicotomia nós/eles. Para Claude Lévi-Strauss (1976, p.3) a diversidade das culturas humanas ocorreu mais pela aproximação, do que pelo isolamento. Para ele, a diferenciação das culturas nasceu do “[...] desejo de oposição, de se distinguirem, de serem elas próprias”.

[...] a etnicidade não se manifesta nas condições de isolamento, é, ao contrário, a intensificação das interações características do mundo moderno e do universo urbano que torna salientes as identidades étnicas. Logo não é a diferença cultural que está na origem da etnicidade, mas a comunicação cultural que permite estabelecer fronteiras entre os grupos por meio dos símbolos simultaneamente compreensíveis pelos *insiders* e pelos *outsiders* (SCHILDKROUT, 1974 *apud* POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p.124.).

A partir dos estudos de Barth (1969), Poutignat; Streiff-Fenart (1998, p. 141) definem o conceito de etnicidade como “uma forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores”.

Portanto, podemos inferir que a etnicidade está ligada ao sentimento de pertença, ela é produto de um autorreconhecimento gerado pelas interações sociais e pela construção social da diferença, “[...]esta relação dialética entre as definições exógena e endógena da pertença étnica que transforma a etnicidade em um processo dinâmico sempre sujeito à redefinição e à recomposição” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p.142).

Este sentir-se pertencente a um grupo étnico tem gerado confusões e até mesmo alguns desentendimentos. No Brasil, por exemplo, que é um país pluriétnico e pluricultural essa confusão sobre afirmação étnica, geralmente, acomete indivíduos autorreconhecidos como indígenas ou negros que não possuem as características fenotípicas destacadas.

Infelizmente o discurso colonial forjou no imaginário da sociedade brasileira um conceito estereotipado sobre os povos indígenas, sendo atribuído a esses povos um padrão de indianidade. Dentro do pensamento ocidental existe um padrão de índio real e sob esta ótica a narrativa histórica foi construída, fazendo com que muitas histórias fossem invisibilizadas.

Fernando Gaudareto Lamas (2017, p.161) afirma que “Apesar dos avanços na pesquisa histórica e etnohistórica, a representação de um indígena pré-cabralino ainda permanece forte no imaginário social brasileiro”.

O pouco que nos foi ensinado sobre história e cultura indígena nas escolas retratava esses povos de forma exótica e estereotipada, com uma narrativa voltada para o passado, na qual a cultura para ser genuína deveria conter traços inalterados e cristalizados, impossibilitando vislumbrar culturas indígenas na atualidade. Sobre isso, Giovani José da Silva; Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa (2018), destacam:

Sabemos que uma parcela dos livros didáticos que ainda chega às escolas brasileiras no início do século XXI trata da temática indígena reservando-lhe um lugar determinado: o “cenário” do descobrimento. Nesses livros os indígenas desaparecem da história narrada para os períodos posteriores à chegada dos europeus às Américas. Em alguns casos, há esparsas menções aos Maias, Incas e Astecas quando se trata da colonização do Novo Mundo. Não é incomum, portanto, que muitos alunos acreditem que índio seja “coisa do passado” ou que para ser índio é necessário que o indivíduo viva isolado nas matas, sem acesso ao mundo que o cerca. Com isso, restam poucas oportunidades para se debater a histórica presença dos índios e suas lutas, de ontem e de hoje, nas escolas (SILVA; COSTA, 2018, p. 116).

Neste sentido, Lamas (2017, p.161) aponta que, “Essa visão a respeito dos povos indígenas é fruto da força de um determinado discurso modernizador que associa o indígena ao passado e ao atraso, enquanto coloca o modelo ocidental de desenvolvimento como objetivo nacional”.

Para Bhabha, uma das principais estratégias do discurso colonialista é a representação ideológica dos sujeitos, por meio dos estereótipos.

Um aspecto importante do discurso colonial é sua dependência do conceito de “fixidez” na construção ideológica da alteridade. A fixidez, como signo da diferença cultural/histórica/racial no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca. Do mesmo modo, o estereótipo, que é sua principal estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o está sempre “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido [...] (BHABHA, 2013, p. 116).

Com o objetivo de romper com esse padrão colonialista da história, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB foi alterada no Art.26, no qual está a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas do Brasil.

Para Luiz Fernando de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010, p.32) um dos caminhos para uma educação emancipatória é “[...]desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e

questionar as relações étnicoraciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios”.

Sobre as estratégias pedagógicas de valorização da diferença elencadas pelos autores, gostaria de apresentar a experiência da professora Lídia, interlocutora da pesquisa, com o ensino da temática indígena.

Uma coisa que eu sempre faço é trazer a questão racial, a questão indígena, né, para o conteúdo, né! Por exemplo, quando nós vamos trabalhar com colonização, certo! Eu tento trazer a questão do outro, né, de como esse outro era visto, eu tento trazer o lado do colonizado, o lado do indígena. Como esse indígena vivia, né! Quais foram os problemas que a colonização trouxe, sabe? Eu tento sempre trazer esse outro lado, principalmente pra despertar sentimentos neles ali, né! (Lídia, entrevista, 26/06/2020).

É possível perceber na abordagem da professora Lídia uma estratégia metodológica de cunho descolonial, na qual são consideradas as diversas formas de ser e estar no mundo, os diferentes saberes, em contraponto a visão eurocêntrica hegemonicamente trazida pela narrativa histórica.

Claudia Mortari e Luisa Tombini Wittmann (2019), afirmam que mesmo com ampliação da reflexão histórica sobre as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, a partir da implementação das Leis 10.639 e 11.645, um dos desafios para professores e universidades é o “descolonizar das nossas mentalidades”; “superar uma concepção eurocêntrica/colonial”. Para elas, a descolonização do saber “trata-se, efetivamente, de considerar as visões e as formas de ser e de estar no mundo expressas em diferentes suportes de memórias e, em especial, as narrativas históricas não ocidentais (africanas e indígenas) [...]” (MORTARI; WITTMANN, 2019, p. 17-18).

O que temos como prática do ensino das temáticas pode não ser, exatamente, o que os movimentos sociais, pessoas e organizações que lutaram para o estabelecimento da lei queriam, porém, acredito que estamos progredindo.

Apesar de ainda existirem limitações quanto à formação docente, inicial e continuada; deficiências no material didático; e muitas formas de preconceito, discriminação e racismo no ambiente escolar, vi nesses/as professores/as, interlocutores desta pesquisa, uma prática docente antirracista, descolonial.

É evidente que serão necessárias novas incursões a campo, outras análises além dos relatos dos/das professores/as para se chegar a resultados mais consistentes sobre o ensino das temáticas. Mas, ao menos o discurso apresentado por eles/elas mostra que são profissionais conscientes da importância do ensino dessas temáticas para além da miscigenação biológica, do sincretismo religioso e cultural.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: UMA REFLEXÃO ANTROPOLÓGICA SOBRE LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Diversidade racial, social, cultural, étnica e de gênero são assuntos que estão em pauta no campo da educação brasileira. Ao analisar os grupos de trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd¹⁵, pude observar que dos 24, dois deles, o GT 21 e 23, tratam diretamente sobre educação e relações étnico-raciais e/ou gênero, sexualidade e educação.

Essas temáticas tomaram força nos anos de 1980 devido ao aumento da oferta da educação para camadas mais pobres do país, como também pela articulação dos movimentos sociais em torno dessas pautas, possibilitando a inclusão de dispositivos que contemplam tais demandas previstas na Constituição Federal de 1988.

Contudo, o anseio de entender, respeitar e valorizar toda a diversidade humana ocorreu logo após o término da Segunda Guerra Mundial, por conta da proporção de cunho eugenista e racista que o conflito tomou. No pós-guerra e com a criação da Organização das Nações Unidas – ONU, alguns acordos¹⁶ de alcance global foram estabelecidos, dos quais o Brasil é signatário.

Tratar diversidade nos conteúdos escolares é um desafio constante, sobretudo as diversidades étnicas, raciais e culturais que compõem o ambiente escolar e a sociedade. Falo de desafio, pois para muitos professores da Educação Básica - digo por experiência própria -, os diversos materiais que tratam sobre as temáticas raciais, étnica e de gênero, muitas vezes não chegam até eles/as. Em alguns casos o problema está na formação inicial desses/as professores/ras, tema do qual tratarei mais adiante, em outros o silenciamento desses assuntos se dá por falta de incentivo dos supervisores escolares, dificuldades em lidar com assuntos, por considerá-los delicados; priorização de outros conteúdos e até mesmo desinteresse.

¹⁵ Disponível em: <anped.org.br/grupos-de-trabalho>. Acesso em: 2 set. 2020.

¹⁶ Convenção sobre a discriminação (emprego e profissão) da Organização Internacional do Trabalho (OIT) nº111, de 25 de junho de 1958; Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); Declaração sobre Racismo e Preconceito Racial (1978); Convenção nº169 sobre Povos Indígenas e Tribais (1989); Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas (1992); Declaração de Princípios sobre a Tolerância (1995); e Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002); e Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005).

O desafio se torna ainda maior em um país como o Brasil, abissalmente desigual, com um passado escravista que sentenciou grande parte das populações afetadas pela escravidão à desigualdade social.

Por isso, promover uma educação capaz de educar para o respeito às diversidades é lutar contra o racismo e preconceito, muito presentes em nosso país. E no momento histórico de uma nova crise política pela qual o Brasil vem passando, desde 2016, com o processo de impeachment da Presidente Dilma Rousseff, seguido pelo resultado do processo eleitoral de 2018, com a eleição de um governo que tem projetos para a educação¹⁷ que vão de encontro à proposta de uma educação para todos, e das políticas de valorização das grandes minorias, no sentido de pouca representatividade no cenário político, do nosso país, que foram defendidas e promovidas por gestões do passado.

Ofertar uma educação para a diversidade é ir além de afirmar que os povos indígenas e negros participaram da formação da sociedade brasileira, é pensar uma sociedade onde esses povos e outras minorias tenham o direito de ser e existir. Direito à diferença sem preconceito e discriminação, sem medo.

Neste capítulo apresento uma reflexão sobre a constituição da base legal para a Educação das Relações Étnico-Raciais; o engajamento dos movimentos sociais no estabelecimento das leis 10.639 e 11.645; e, sobre os desafios dos professores no ensino das temáticas.

2.1 Diversidade racial, cultural e étnica nos currículos

Debates e estudos sobre currículo escolar são frequentes e necessários. Considerando dados da plataforma Sucupira sobre teses e dissertações que trataram sobre currículo escolar, defendidas de 2015 a 2019, em programas de pós-graduação em antropologia, os resultados obtidos foram: na área de avaliação - antropologia/arqueologia, 13 teses e 46 dissertações. Considerando o mesmo período e a mesma temática em programas de pós-graduação em história, os resultados foram: na área de avaliação - história, 31 teses e 105 dissertações.

¹⁷ Por meio do decreto 10.195/2019 a Secadi deixa de existir dando lugar à Secretaria de Modalidades Especializadas, a educação para relações étnico-raciais fica a cargo da Diretoria de Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras. Vale destacar que a educação para relações étnico-raciais não deveria ser considerada uma modalidade de ensino, mas sim figurar com um dos objetivos e metas da educação conforme consta no PNE 2014-2024. Entende-se por modalidade de ensino: Educação a Distância - EaD; Educação de Jovens e Adultos - EJA; Educação Especial; Educação Escolar Indígena; Educação do Campo; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Escolar Quilombola, que são destinadas a públicos específicos.

Apenas com esses dados fica evidente que o currículo escolar é alvo de diversas pesquisas, em várias áreas do conhecimento, demonstrando sua relevância e as disputas em torno desse referencial.

Em geral o currículo é classificado de três formas: currículo formal, elaborado e instituído pelo poder público; o real, que de fato é vivenciado no ambiente escolar; e o oculto, que organiza de forma extraoficial o cotidiano, como uma espécie de cultura escolar. Apesar de muitas pesquisas evidenciarem o déficit entre currículo formal e a prática docente, ele ainda é o principal norteador.

Os currículos escolares são mecanismos de manutenção de poder, por isso que alguns conteúdos são privilegiados em detrimento de outros. Segundo Antonio Flávio Moreira; Tomaz Tadeu da Silva (1994, p. 8):

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Não apenas o currículo, mas o próprio sistema educacional reflete em suas práticas os interesses das classes dominantes, tornando-se um conjunto no qual as práticas pedagógicas e os conteúdos ministrados são selecionados e formatados segundo critérios estabelecidos por essas classes.

Pierre Bourdieu, em seu livro *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de 1992, alerta para os perigos de reduzir a análise sobre o sistema de ensino à relação direta com os interesses das classes dominantes. Contudo, na mesma obra, o autor argumenta que, apesar de dispor de autonomia relativa, o sistema de ensino exerce a “função ideológica de legitimação da ordem estabelecida”.

o sistema de ensino tradicional deve o fato de poder trazer uma contribuição específica à reprodução da estrutura das relações de classe já que lhe é suficiente obedecer às suas regras próprias para obedecer ao mesmo tempo aos imperativos externos que definem sua função de legitimação da ordem estabelecida, isto é, para preencher simultaneamente sua função social de reprodução das relações de classe, assegurando a transmissão hereditária do capital cultural e sua função ideológica de dissimulação dessa função, inspirando a ilusão de sua autonomia absoluta (BOURDIEU, 1992, p.208).

Se é possível, por meio do sistema de ensino, reproduzir estruturas que auxiliam na manutenção do *status quo*, podemos inferir que por meio do próprio sistema seja possível mudá-lo. Talvez essa afirmação soe muito idealista, mas acredito que a educação é um dos caminhos para desestruturação de ideologias e discursos justificadores de dominação.

Embora seja de extrema importância refletir sobre a construção e execução dos currículos e do próprio sistema de ensino, o alcance político e social dentro das realidades existentes em sala de aula, meu objetivo neste momento é dar um passo direto às questões sobre as diversidades étnico-raciais e culturais previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997; 1998), nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (2000), e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) referente à disciplina de História.

A importância da abordagem de temas sobre diversidades e diferenças na disciplina de história faz-se necessária, pois a narrativa histórica normalmente é utilizada para fins político-ideológicos. Por meio dela foram criados heróis e vilões, salvadores e vítimas, tanto que a instituição de História do Brasil como conteúdo curricular deu-se em 1837, no Colégio Pedro II,¹⁸ com a principal atribuição de contar a história dos “construtores da nação”. Embora fosse considerada a participação dos indígenas, negros e brancos na formação, utilizava-se da miscigenação racial para apregoar uma superioridade branca, de forma a legitimar a elite que se estabelecia no país.

A partir do processo de redemocratização por que o Brasil passou na década de 1980, com o fim da ditadura militar em 1985, houve a aprovação da Constituição Federal em 1988, que foi mais humanista no combate ao racismo¹⁹, constituindo-o como crime inafiançável e imprescritível. Tal constituição garantiu, incentivou e protegeu as manifestações das culturas²⁰ populares, indígenas e afro-brasileira, defendeu o direito à diferença reconhecendo a legitimidade das organizações sociais dos povos indígenas²¹, seus costumes, línguas, tradições e crenças, bem como o direito à educação escolar diferenciada²². No âmbito da educação dispôs que o ensino de História do Brasil “levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”²³.

A Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, de 27 de junho de 1989, em seu artigo 31 prevê:

Medidas de caráter educacional deverão ser tomadas entre todos os setores da comunidade nacional, particularmente entre os que se mantêm em contato mais direto

¹⁸“Fundado em 2 de dezembro de 1837, o Colégio Pedro II é uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil. Ao longo de sua história, foi responsável pela formação de alunos que se destacaram por suas carreiras profissionais e influência na sociedade. Seu quadro de egressos possui presidentes da República, músicos, compositores, poetas, médicos, juristas, professores, historiadores, jornalistas, dentre outros”. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html>. Acesso em 27 jul. 2020.

¹⁹ Art. 5º, inciso XLII.

²⁰ Art. 215, § 1º (modificado por Emenda Constitucional nº 48/2005).

²¹ Art. 231.

²² Art. 210, § 2º.

²³ Art. 242, § 1º.

com os povos interessados, com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter em relação a esses povos. Para esse fim, esforços deverão ser envidados para garantir que livros de história e outros materiais didáticos apresentem relatos equitativos, precisos e informativos das sociedades e culturas desses povos.

Toda essa movimentação na política brasileira e internacional, em grande medida, refletiu as reformas educacionais da década de 1990, tanto que a LDB (1996), os PCN (1997;1998), os PCNEM (2000) datam desse período.

A Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDB, embora seja um avanço para a educação brasileira, somente no ano de 2013, por meio da Lei 12.796, foi incluído como um dos seus princípios “considerações com a diversidade étnico-racial”. Vale lembrar que nesse período já estavam em vigor na legislação educacional vários dispositivos para a educação das relações étnico-raciais dentre eles: a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); e Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, foco desta pesquisa.

Para o ensino de história, a LDB (1996), desde sua redação inicial, de forma superficial, estabelece que os conteúdos de história do Brasil considerem as “contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Porém, a orientação para inclusão de conteúdos que tratassem sobre diversidades nas disciplinas veio no ano 1998 com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN para o ensino fundamental e no ano 2000 com o PCN do ensino médio.

Nesse sentido, das orientações dos PCN para o ensino de história no ensino fundamental²⁴ a valorização da pluralidade e das diferenças étnicas, culturais, sociais, e de gênero, se constituem em um dos seus objetivos. Para o ensino médio,²⁵ a compreensão da construção das identidades individuais e de grupo é apresentada com um dos requisitos para a consolidação da formação da cidadania.

Mesmo considerando as diferentes matizes na história do Brasil, os PCN, assim com a LDB sugerem as discussões dos conteúdos relacionados aos povos negros e indígenas mais como um registro da existência desses povos, do que suas contribuições para a construção da sociedade brasileira.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC é mais um dos documentos da legislação educacional que, além de estabelecer os conteúdos, competências e habilidades mínimas que

²⁴ Do 1º ao 5º ano ensino fundamental I, de 6º ao 9º ano ensino fundamental II. Antigamente de 1ª à 4ª série ensino primário, de 5ª à 8ª série ginásio.

²⁵ Do 1º ao 3º ano última etapa da educação básica.

os estudantes da educação básica de todo o país devem aprender e dominar, visa “contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BNCC, p. 8, 2017).

Há muito tempo o desejo de se estabelecer uma base comum para a educação vem sendo gestado. Na Constituição Federal de 1988, no Art. 210, ficam estabelecidos “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). No entanto, a homologação deste documento só foi possível em 2017, após um longo e conturbado processo de elaboração.

Um dos pontos mais polêmicos da BNCC foi justamente a disciplina de História. A primeira versão preliminar, de 2016, recebeu duras críticas do núcleo conservador do Ministério da Educação – MEC - e foi considerada “brasileira” e “presentista”. No entanto, essa proposta foi defendida por muitos professores e pesquisadores da área, já que resultava de um amplo debate que envolveu especialistas. Flávia Eloisa Caimi (2016, p. 90) avalia que,

[...]o documento não se mostrou isento de lacunas e inconsistências, aspecto que foi claramente assumido pelos seus autores e também ensejou um longo período de consulta pública. Não obstante a essas naturais dificuldades, a proposta então apresentada mostrava avanços ao romper com modelos explicativos pautados num código disciplinar centenário, que já não responde às demandas e desafios que se apresentam à sociedade brasileira na contemporaneidade; ao propor a análise histórica a partir de diferentes escalas espaço-temporais e de diversos pontos de observação, deslocando o olhar de uma perspectiva essencialmente eurocêntrica [...] ao propor a história do Brasil como força mobilizadora da análise histórica, dando centralidade à noção de sujeito e à formação da consciência histórica, ao mesmo tempo em que estabelece nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias; ao priorizar o tratamento das diversidades étnicas e culturais, notadamente as que dizem respeito às leis 10.639/2003 e 11.645/2008[...]

Na versão final da BNCC os conteúdos relacionados às temáticas indígena, africana e afro-brasileira estão presentes em diversos componentes curriculares, como história, geografia, língua portuguesa e ensino religioso. Para o ensino médio, além dos componentes já mencionados, “[...]devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais” (BNCC, p.523, 2017).

Esses documentos são apenas parâmetros e diretrizes a serem considerados na construção dos projetos políticos pedagógicos²⁶ dos estabelecimentos de ensino do Brasil. No município de Campo Grande - MS, local onde desenvolvi a pesquisa, as escolas estaduais, municipais e particulares têm autonomia para elaboração de seus PPP. Para tanto as unidades seguem as regulamentações estabelecidas pelas respectivas secretarias e pelo Governo Federal. Destaco que, para esta pesquisa não foram verificados os PPP das escolas em que os interlocutores atuam, mas foram considerados os relatos dos professores e os documentos das secretarias de educação municipal e estadual, bem como a legislação estabelecida pelo MEC.

Mais do que lutar pela diversidade nos conteúdos curriculares, faz-se necessário vivenciá-la em sala de aula, reivindicando ampliação da oferta de vagas na educação básica e superior à população negra e indígena, como também o desenvolvimento de políticas públicas de incentivo à permanência. Nesse sentido, o governo federal em parceria com estados e municípios, estabeleceu ações²⁷ na intenção de reduzir desigualdades educacionais que estão presentes nas camadas sociais mais pobres, em geral, formadas por grupos étnicos não brancos.

O Plano Nacional de Educação - PNE (2014), com vigência entre 2014 a 2024, na busca pela redução das desigualdades educacionais e valorização das diversidades, estabeleceu dentre as diretrizes, em seu Art. 2º, inciso III, a “Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. O documento apresenta vinte metas e a oitava visa:

Ampliar a escolaridade média dos jovens e adultos entre 18 e 29 anos de idade, de modo que ela atinja, ao final do PNE, 12 anos, no nível Brasil, bem como alcance o mesmo patamar para as populações residentes no campo, na região de menor escolaridade e para os 25% mais pobres. Além disso, a Meta 8 almeja também igualar a escolaridade média entre os negros e não negros. Desse modo, os objetivos da Meta traduzem o traçado pela Diretriz III do PNE: a busca pela superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (PNE 2014-2024, 2015, p. 137-138).

O conjunto de normas que subsidiam a educação para a diversidade é amplo e está estabelecido há mais de três décadas. No entanto, sua efetivação ainda é bastante tímida, muitas das ações partem das iniciativas pessoais dos professores, das escolas e de algumas instituições. Isso ficou bastante evidente no meu trabalho de campo, pois, quando consultei os professores sobre cursos de formação continuada com relação às temáticas afro-brasileira e indígena obtive relatos pouco animadores.

²⁶ Para Rogéria Alves Freire (2016, p.54)“O projeto político-pedagógico expressa a identidade institucional, ou seja, relaciona as ações que a escola deseja desenvolver e quais caminhos pretende trilhar”.

²⁷ O Programa Universidade para Todos - PROUNI (2004); Lei 12.711/2012; dentre outros.

O professor Manoel, por exemplo, docente efetivo nas redes municipal e estadual de Campo Grande, quando indagado sobre formação continuada para atender o estabelecido pelas leis 10.639 e 11.645, relatou o seguinte: “Já teve, já foi ofertado, como posso dizer a você? Parece uma coisa meio protocolar, não é resultado de uma política de formação tanto da SEMED, quanto da secretaria [SED]. Eu participei. Nesse tempo todo eu participei uma, duas vezes só, oito, dez horas”.

Outra interlocutora da pesquisa, a professora Helena, docente temporária nas redes municipal e estadual em Campo Grande, relatou que ao longo dos oitos anos em que leciona a disciplina, em ambas as redes, somente uma vez foi ministrado curso de formação voltado às temáticas afro-brasileira e indígena. Sobre isso ela pondera: “[...] acho que falta um pouco de investimento na formação acadêmica do professor e também nessa formação continuada que a gente tem” e acrescenta que

[...] tivemos palestras com a professora Jacira, e com a professora Eugênia. A Jacira²⁸ falou sobre a questão indígena, e a Eugênia²⁹ sobre a temática afro. Foi muito proveitoso, gostei muito, sabe. Mas eu acho que falta, acho que falta. Talvez se tivesse mais... as pessoas que não têm essa consciência da importância deles, do profissional de educação, no combate do racismo, porque a gente precisa combater, as pessoas que não tivessem essa consciência conseguissem despertar através dessas formações. Falta bastante! (Helena, entrevista, 18/06/2020).

A necessidade de uma (re)educação antirracista e inclusiva é evidente. Não apenas relativas às temáticas, mas também para outras questões que têm gerado polêmicas na sociedade, devido à falta de conhecimento apurado, como exemplo, relações e identidades de gênero, sexualidade, diversidade e direitos humanos. Infelizmente o Brasil passa por uma onda de desinformação e alienação das mentalidades, por isso se faz tão necessária política de formação continuada, maior envolvimento entre universidades, movimentos sociais e

²⁸ Professora Doutora Jacira Helena do Valle Pereira Assis. “Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1997) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2002). Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e atua no quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Educação - (cursos de Mestrado e Doutorado). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia e Antropologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: memória, biografia e memorialistas; fronteira e diversidade cultural, famílias, escolas e estado laico.” Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7174344701638609>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

²⁹ Professora Doutora Eugênia Portela Siqueira Marques. “Doutora em Educação/ UFSCar (2010). Atualmente é Docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Integra o corpo docente da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É membro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Coordenadora do GT 21 da (ANPED) - Educação e Relações étnico-raciais (2018-2020). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de professores - GEPRAFE. Desenvolve e orienta pesquisas nas seguintes temáticas: Educação para as relações étnico-raciais e currículo; Formação de professores e diversidade étnico-racial; Políticas afirmativas e identidade negra; Comissões de heteroidentificação.” Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/4276993654278057>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

sociedade civil, visando o combate efetivo de todas as formas de discriminação, preconceito, racismo.

Para o professor Humberto apenas pequenas formações, embora sejam proveitosas, não suprem a verdadeira necessidade de capacitação docente, há uma demanda para além de se conhecer os conteúdos das temáticas.

Teve uma época que a gente tinha que fazer mais que uma formação. Quando tinha essas formações, são dois dias de formação. Como é hoje em dia? Como que ficou depois? No começo era assim: você fazia um dia do seu tema, por exemplo eram dois dias de formação aí cê dava aula de manhã, cê ia lá de manhã fazer a formação de História, né! Aí, no outro dia cê tinha que arrumar e escolher entre as trocentas mil formações que tinham, cê tinha que escolher outro curso pra fazer, né. E aí uma dessas vezes eu consegui fazer uma formação sobre a Lei 11.645, que foi muito interessante, inclusive foi muito boa a formação. Esqueci quem deu. Ah! Marinês Soratto³⁰, foi uma das, não sei se você conhece ela, ela é também colega do Hilário³¹, ela foi das pessoas que tava na formação, dando a formação. Então, essa foi a única vez que eu fiz uma formação formal sobre o tema da Lei 11.645. Só que o que eu sei sobre essa lei, na verdade, o que eu já estudei, inclusive para concurso, né, porque eu já prestei alguns concursos pra Técnico em Assuntos Educacionais e um deles dava ênfase a essa lei. Aí eu dei uma estudada boa também. Então, digamos assim, não foi essa pequena formação de uma manhã que me deu uma base, foi eu ter ido atrás, desde muitos anos e me interessado pela temática. Ou seja, tô dizendo isso porque não são pequenas formações que vão fazer com que os professores estejam preparados pra trabalhar com essas temáticas. Não é isso! Eu acho que é, de alguma forma, mudar as mentalidades dos professores pra que eles comecem a respeitar e valorizar essas temáticas (Humberto, entrevista, 22/07/2020).

Em certa medida concordo com o professor Humberto, no entanto acredito que será a partir dessas pequenas formações que uma mudança de mentalidades ocorrerá. É evidente que muitos equívocos históricos estão continuamente sendo repetidos, pois uma parte dos docentes não estão ambientados aos novos estudos e vertentes historiográficas desenvolvidos na academia e acabam replicando ultrapassados conhecimentos adquiridos no tempo da graduação, no livro didático, ou em fontes de pesquisas não muito compromissadas com o rigor acadêmico e humanista no trato das questões.

Pesquisas como as de Osvaldo Mariotto Cerezer (2015); Eugênia Portela Siqueira Marques (2016) e Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni (2016) demonstraram

³⁰ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2003) e Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (2007). Atualmente é Técnica em Educação da Divisão de Educação e Diversidade / SEMED - Campo Grande-MS. Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Escolar Indígena, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, educação escolar indígena, currículo e interculturalidade.” Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/4121690629591654>>. Acesso em 23 fev. 2021.

³¹ Professor Doutor Antonio Hilário Aguilera Urquiza. “Possui graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena (1984); graduação em Teologia pelo Instituto de Teologia de São Paulo (1990); graduação em Pedagogia pela Universidade de Cuiabá (1994); especialização em Antropologia (teoria e métodos - 1999) e mestrado em Educação (Educação Indígena) pela Universidade Federal de Mato Grosso (1999); master em educação (tecnologias de la educación - 2001) e doutorado em Antropologia pela Universidade de Salamanca-Espanha (2006). Tem experiência na área de Etnologia, assim como nas áreas de Educação Indígena e Direitos Humanos, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria antropológica, antropologia urbana, contextos interculturais, educação e diversidade cultural, Direitos Humanos e povos indígenas, Comunidades Quilombolas, Indígenas no Ensino Superior.

as deficiências nos cursos de formação inicial e continuada voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Quando há a formação, as contribuições não são necessariamente as esperadas. A respeito dos temas abordados na formação continuada e as metodologias e ferramentas pedagógicas apresentadas para inserção das temáticas raciais em sala de aula, destaco a fala do professor Manoel:

(Professor Manoel) - Ficou ainda muito naquela questão da contribuição do negro na formação do Brasil, a cultura, que eu lembro, foi mais ou menos há uns dois anos.

(Pesquisadora) - Mas, e sobre os indígenas?

(Professor Manoel) - Indígenas não. Não me lembro, sinceramente. Posso ter um ato falho aqui, mas não me lembro desse tempo que eu dou aula de algum curso de formação oficial com relação a isso. Lembro assim, na época do Zeca³², quando o Zeca ganhou o governo aqui a secretaria [SED] criou um departamento e procurou construir uma política pública com as comunidades indígenas, questão das escolas ... É isso (Manoel, entrevista, 12/06/2020).

O relato acima descrito, expõem um problema que pude verificar tanto na formação inicial quanto na formação continuada, a ausência de formação para o trato da temática indígena na escola. Sobretudo em um estado como o nosso, que tem a segunda maior população de indígenas do Brasil, a falta de incentivo e formação nesta área evidencia um desconhecimento da própria história do estado, como também uma desvalorização dela.

Fica evidente que há muito a ser feito, no entanto muitas conquistas, no âmbito da educação para a diversidade foram alcançadas graças aos esforços coletivos de professores, pesquisadores e membros de movimentos sociais. No próximo tópico trato sobre o percurso até o estabelecimento da Lei 11.645 e o protagonismo dos movimentos negro e indígena na conquista desse marco legal.

2.2 Concepção da base legal para a implementação das temáticas afro-brasileira e indígena em sala de aula

Para falar sobre o percurso até o estabelecimento da Lei 11.645/2008 é necessário retornarmos ao ano de 1999, quando foi apresentado o projeto de lei nº 259 que resultou na Lei 10.639/2003, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Este Projeto Lei foi proposto pelos deputados federais Esther Grossi (PT/RS) e Benhur Ferreira (PT/MS). Em 2005, a deputada federal Mariângela Duarte (PT/SP) propôs o Projeto de Lei nº 109/2005 que gerou a Lei 11.645/2008.

³² Aqui o interlocutor se refere a José Orcírio Miranda dos Santos, conhecido como Zeca do PT, que governou o estado de Mato Grosso do Sul entre os anos de 1999 a 2006.

Conforme depoimento de Edson Cardoso, liderança do movimento negro em Brasília, que atuou como chefe de gabinete do deputado Federal Florestan Fernandes (PT-SP) entre 1992 e 1995, e do deputado federal Ben-Hur Ferreira (PT-MS) entre 1999 e 2000 e entre 2002 e 2003), colhido pelos pesquisadores Verena Alberti e Amílcar Pereira, em 2007, que descreve o percurso de construção do projeto de lei que resultou na Lei 10.639:

Assim que cheguei [tornando-se chefe de Gabinete do deputado], falei: 'Ben-Hur, acho que a primeira coisa que devemos fazer é ver quais os projetos que foram arquivados nessa legislatura, porque pode ter coisa importante e a gente desarquiva os projetos.' Quando olhei, que projeto importante estava lá? O movimento negro de Pernambuco tinha entregado ao Humberto Costa um projeto introduzindo 'História da África'. Eu digo que tinha entregado, porque ele diz isso na justificativa do projeto. Na verdade, isso é preciso ser dito: Beato, o pai da Lucila, passou uma suplência no Senado e me parece que apresentou projeto de educação; Paim apresentou; Abdias apresentou; Benedita apresentou... É importante recuperar as iniciativas outras, porque revelam que esse resgate do passado sempre foi uma preocupação do movimento negro. Falar de história da África, de história e cultura afro-brasileira, isso não é uma coisa de uma pessoa, isso sempre veio por várias gerações do movimento (ALBERTI; PEREIRA, 2007a, p. 432-435 *apud* PEREIRA, 2016, p. 23-25).

O depoimento mostra que, apesar dessas leis serem propostas dos/as deputados/as federais citados/as, elas são frutos de décadas de luta dos movimentos negro e indígena. Sobre a Lei 10.639 Nilma Lino Gomes (2011, p. 115) diz o seguinte:

Ao colocar a diversidade étnico-racial e o direito à educação no campo da equidade, o Movimento Negro indaga a implementação das políticas públicas de caráter universalista e traz o debate sobre a dimensão ética da aplicação dessas políticas, a urgência de programas voltados para a efetivação da justiça social e a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem a efetiva superação das desigualdades étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego aos coletivos historicamente marcados pela exclusão e pela discriminação [...]

No tocante à educação, é nesse contexto que, finalmente, é sancionada a lei n. 10.639, em janeiro de 2003, alterando a lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Com relação à Lei 11.645/2008 e a atuação dos movimentos sociais na viabilização da mesma, Giovani José da Silva e Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa (2018, p. 90) apontam que:

O panorama pós-1988 mostrou-se mais favorável aos índios e afrodescendentes, embora problemas seculares persistam em relação a essas populações. A maior visibilidade das questões envolvendo as chamadas minorias étnicas e a criação de leis que garantem a inserção de temas antes não explorados nas salas de aulas são demonstrações das mudanças que vêm se operando no Brasil nas últimas décadas. Importante se faz lembrar, contudo, que tanto a Lei n.º 10.639, de 2003, como a Lei n.º 11.645/2008, não foram criadas como “presentes” do Poder Público, mas são o resultado concreto de lutas iniciadas no período colonial e que não devem se arrefecer, pois há muito a ser feito.

Inegavelmente os movimentos sociais tiveram um papel fundamental na conquista desses dispositivos legais. E continuam empenhados pela efetivação dessas conquistas para

que o estabelecimento dessas leis não seja apenas protocolar, mas que de fato sejam implementadas.

Na próxima seção apresento de forma sucinta os movimentos negro e indígena e suas contribuições que resultaram em políticas públicas voltadas para a educação. Esclareço que serão consideradas as contribuições desses movimentos em âmbito nacional. Reconheço que as suas várias frentes atuam em todas as regiões do país. Contudo, adotei o uso genérico do termo Movimento negro/Movimento indígena entendendo que todas as conquistas foram alcançadas por meio de um esforço conjunto de todos esses movimentos.

2.2.1 Os movimentos negro e indígena: contribuições para a educação

Organizações sociais e políticas de negros no Brasil datam do período colonial. Os quilombos são exemplos dessas organizações. Na busca por liberdade vários africanos escravizados no Brasil e seus descendentes fugiam e organizavam comunidades onde se refugiavam. No período imperial a articulação política foi ganhando força, com as pressões internas e externas para a abolição da escravidão negra, essas organizações ampliaram seu espaço de atuação. Além da liberdade, outras demandas eram reivindicadas.

Da Primeira República até os dias atuais vários grupos e instituições de negros e não negros engajados nas lutas sociais deram vida aos movimentos da causa negra. Segundo Petrônio Domingues (2007, p. 121),

[...]na primeira fase do movimento negro na era republicana (1889-1937), emergiram organizações de perfis distintos: clubes, grêmios literários, centros cívicos, associações beneficentes, grupos “dramáticos”, jornais e entidades políticas, as quais desenvolviam atividades de caráter social, educacional, cultural e desportiva, por meio do jornalismo, teatro, música, dança e lazer ou mesmo empreendendo ações de assistência e beneficência. Em momento de maior maturidade, o movimento negro se transformou em movimento de massa, por meio da Frente Negra Brasileira. Na segunda fase (1945-1964), o Movimento Negro retomou a atuação no campo político, educacional e cultural. Com a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro, passou-se a enfatizar a luta pela conquista dos direitos civis. Na terceira fase (1978-2000) surgiram dezenas, centenas de entidades negras, sendo a maior delas o Movimento Negro Unificado.

Designados genericamente como Movimento Negro, os vários movimentos sociais que lutam pela causa das populações negras do Brasil reivindicavam/reivindicam igualdade racial e de direitos, equidade. Com relação ao Movimento Negro Unificado, Verena Alberti; Amílcar Araujo Pereira (2005, p.2) apontam que:

É sabido que um dos marcos principais de inauguração do movimento que se constituiu nos anos 70 e 80 foi o ato público contra o racismo, em 7 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, em protesto contra a morte de um operário negro em uma delegacia de São Paulo e contra a expulsão de quatro atletas negros de um clube paulista. Esse ato acabou resultando na formação, no mesmo ano de 1978, do Movimento Negro Unificado (MNU), entidade que existe até hoje e cuja formação parece ter sido responsável pela difusão da noção de ‘movimento negro’ como designação genérica para diversas entidades e ações a partir daquele momento.

Assim como os movimentos negros, as articulações políticas em prol da causa dos povos indígenas brasileiros remetem a tempos anteriores à Proclamação da República. Também designado genericamente de movimento indígena as várias vertentes e associações desse movimento estão presentes e atuantes de norte a sul do país. Sobre isso, o professor e pesquisador indígena da etnia Baniwa, Gersem dos Santos Luciano (2007, p. 129-130), enfatiza que,

No Brasil, de fato existe desde a década de 1970, o que podemos chamar de movimento indígena brasileiro, ou seja, um esforço conjunto e articulado de lideranças, povos e organizações indígenas em volta de uma agenda comum de luta, como é a agenda pela terra, saúde, educação e outros direitos. Foi esse movimento indígena articulado, apoiado por seus aliados, que conseguiu convencer a sociedade brasileira e o Congresso Nacional Constituinte a aprovar em 1988 os avançados direitos indígenas na atual Constituição Federal [...]É também este movimento que lutou e luta para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada, quanto aos seus princípios filosóficos, políticos, pedagógicos e metodológicos, resultando na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite cada povo indígena definir e exercitar seus processos próprios de ensino-aprendizagem, o que está sendo gradativamente implementada. Os Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DISESIs), ainda em construção e aperfeiçoamento, são outras conquistas relevantes da luta articulada do movimento indígena brasileiro.

Inegavelmente esses movimentos sociais estão há várias décadas em um processo de lutas e negociações, porém na abordagem das contribuições destes para educação priorizei as ações empreendidas a partir da década de 1970.

Muitas conquistas no âmbito da educação vinham sendo reivindicadas pelos movimentos negros e indígenas desde as décadas de 1970/80, o que refletiu na elaboração de uma legislação educacional em que esses povos passaram a ser considerados, como é o caso da LDB e dos PCN, tratados anteriormente. Ser considerados partícipes da história brasileira não atendia às demandas dos movimentos, faziam-se necessárias políticas públicas de acesso à educação, ao mercado de trabalho. Ações que visassem a superação do racismo, que era e é um dos fatores de ampliação das desigualdades sociais.

Para Amílcar Araújo Pereira (2012, p. 112) “A denúncia do ‘mito da democracia racial³³’, como um importante elemento na luta contra o racismo, é uma das características

³³Munanga explica que, “O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos e todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes

marcantes presentes nas organizações do movimento negro criadas a partir da década de 1970”.

Nesse sentido, após décadas de lutas e negociações, a Lei n.º10.639 é sancionada, alterando a LBD e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de todo o país. Gomes (2008, p.99) aponta que “No caso específico dessa lei - entendida como uma medida de ação afirmativa -, o Movimento Negro, ao pleiteá-la, investe estrategicamente na ampliação do presente, juntando, ao real, as possibilidades e as expectativas futuras de superação do racismo e do mito da democracia racial”.

Um dos pareceres do Conselho Nacional de Educação, traz em seu texto o entendimento que a referida Lei é “uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (CNE/CP 003/2004, p. 2).

É interessante ver que o movimento negro teve, e tem um papel fundamental nas políticas educacionais, em Mato Grosso do Sul, por exemplo, o engajamento desse movimento social nas políticas de educação para as relações étnico-raciais são percebidas desde dos anos 1990. Conforme relato do professor Manoel:

Com relação à temática afro-brasileira não teve disciplina específica, no entanto o debate sobre a temática negra sempre esteve presente, pois neste período, em 1992 e 1993, o movimento negro sul-mato-grossense estava bastante engajado com a articulação do Grupo Tez³⁴ e do Ben-Hur Ferreira³⁵. A pauta racial, a questão do negro era uma coisa de fora para dentro pelos movimentos, pela luta política que se travava naquele momento histórico (Manoel, entrevista, 12/06/2020).

Essa retomada da memória do movimento negro sul-mato-grossense, especialmente, relacionada às ações para valorização da cultura negra, é bastante significativa tendo em vista que um dos fundadores do Grupo Tez e ativista do movimento, Ben Hur Ferreira, quando exerceu o mandato de deputado federal pelo PT/MS, propôs o projeto de lei que derivou a Lei 10.639/2003. Ou seja, uma conquista da frente ampla dos movimentos negros e em particular do movimento negro sul-mato-grossense.

dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade” (MUNANGA, 2019, p.83).

³⁴Grupo Trabalho e Estudos Zumbi - TEZ, foi por meio da formalização deste grupo, em 1985 que o movimento negro sul-mato-grossense se estabeleceu, tendo como um de seus fundadores o ex deputado estadual e federal Eurídio Ben Hur Ferreira.

³⁵ Eurídio Ben Hur Ferreira, popularmente conhecido como Ben Hur Ferreira, foi vereador em Campo Grande, pelo Partido dos Trabalhadores - PT, de 1993 a 1994. Deputado estadual em Mato Grosso do Sul, pelo mesmo partido, nos anos de 1995 a 1999. E deputado federal - PT/MS, entre os anos de 1999 e 2003.

Assim como o movimento negro, o movimento indígena, dos anos de 1980 e 1990, adquire um caráter educativo, no sentido de promover e difundir um projeto educativo emancipatório. Sobre isso, o escritor indígena Daniel Munduruku (2012, p. 223-224) diz:

Nesta direção está o artigo 231 da Constituição Federal - uma das grandes conquistas do Movimento Indígena da década de 1980 - quanto a recentemente aprovada lei n. 11.645/08, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” - uma conquista orquestrada pelo Movimento Indígena dos anos 2000 -, numa clara demonstração de continuidade das lutas indígenas contemporâneas e também do caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro.

Vale ressaltar que, no que se refere à educação as demandas dos movimentos indígenas, em geral, priorizam a educação escolar indígena diferenciada. Porém, algumas organizações internacionais como a UNESCO e a OIT têm emitido recomendações relativas à educação antirracista, fato que deve ter contribuído para as articulações dos movimentos indígenas, no tocante às tratativas para o estabelecimento da Lei 11.645/2008.

A partir da mobilização de várias frentes dos movimentos indígenas a LDB novamente é alterada, por meio da Lei n.º 11.645/2008, foi acrescentada ao Art. 26 a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena. Para Luciano (2016, p. 20), a promulgação desta lei veio para aprimorar as políticas públicas voltadas às populações indígenas e negras:

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. O desconhecimento ou o falso conhecimento, assim como a indiferença com relação a esses segmentos sociais e étnicos vigentes na sociedade brasileira, sempre foram as principais causas da ausência de políticas públicas coerentes e adequadas a eles. Cidadãos, planejadores e gestores mais bem informados acerca das realidades e demandas dos referidos segmentos sociais terão mais sensibilidade e compromisso com os seus direitos e mais qualificados para pensar, criar e implementar políticas públicas para eles.

Apesar de ambas as leis vigorarem há mais de dez anos, os desafios para seu estabelecimento, a contento, ainda são inúmeros. Ao longo da pesquisa, pude observar que metade dos/as interlocutores/as apontaram as deficiências na formação docente (inicial e continuada) como um dos desafios. E essa demanda por formação é recorrente em várias pesquisas que tratam não somente da Lei 11.645/2008, mas também sobre a educação para a diversidade. Na fala da Professora Helena isso fica explícito: “O grande desafio é a falta de incentivo e de formação inicial e continuada, né!?”. A Professora Lídia, licenciada em história em 2018, destaca a falta de formação específica:

Eu acho que não é um desafio só pra mim, é pra todos os professores, né! É ... conhecimento, acesso a cursos, acesso à informação sobre esse conhecimento, certo!? Óbvio que eu tento estudar, que eu tento fazer uma aula melhor possível, mas eu gostaria, por exemplo, que existisse um curso específico que trabalhasse com isso, né!

Seria muito melhor pra mim, com certeza, e para muitos professores que tivessem vontade de fazer. Por exemplo, lá na escola, com certeza, os professores de geografia, de história (outros professores), de língua portuguesa, de literatura, artes gostariam de fazer porque é uma temática, como eu falei várias vezes, transversal, que é abordada em várias disciplinas (Lídia, entrevista, 26/06/2020).

A demanda por formação é recorrente nos relatos tanto dos/as professores/as que colaboraram nesta pesquisa, quanto em outras relacionadas ao ensino das temáticas, seja na educação básica ou no ensino superior. Embora haja muitos avanços no plano normativo como aumento, ainda que discreto, de disciplinas nas licenciaturas que tratam das temáticas, do ponto de vista prático ainda falta muito para a efetivação dessa formação.

Cíntia Santos Diallo (2017) afirma que a inserção de disciplinas nas licenciaturas em História, em Mato Grosso do Sul, que tratam da História Africana e cultura Afro-Brasileira ocorreu de forma protocolar, sem o devido deslocamento da perspectiva histórica quadripartida, linear, colonialista e eurocêntrica, “não identifiquei rupturas, apenas algumas alterações no sentido de introduzir a nova disciplina minimamente nos cursos, de modo a atender às exigências legislativas, permanecendo o núcleo duro do curso sobre as mesmas bases” (DIALLO, 2017, p. 230).

Romper com a amarra da colonialidade do saber também se configura como um dos desafios para efetiva implementação do ensino das temáticas Afro-Brasileira e Indígena. Descolonização dos saberes, das práticas educacionais, das abordagens, das metodologias de ensino.

Para o Professor Manoel, os desafios se ampliam para além da escola:

O desafio é persistir a luta pela igualdade social, gênero, pela igualdade racial. Eu estou convencido que se não houver um movimento, se não ampliar o movimento pela luta de direitos, se não houver um enfrentamento radical ao neo-fascismo no Brasil de hoje, que já era latente na sociedade brasileira, que é histórico no Brasil. O desafio neste momento histórico é conjugarmos forças para enfrentar o neo-fascismo e o fascismo no Brasil, combinando a luta antirracista, com luta social, com a luta pela igualdade de gênero, e isso passa por atores dos movimentos, pela universidade. Não adianta lutar só pelo conteúdo (Manoel, entrevista, 12/06/2020).

No relato acima destacado são levantados alguns pontos bastante relevantes sobre o ensino de História, pois não podemos ser meros espectadores. Muito do fazer histórico se realiza na vida cotidiana, nas pequenas ações. Não basta apenas ter o conteúdo das temáticas na disciplina, nos livros didáticos, nas grades curriculares das graduações, a instrumentalidade desse dispositivo legal deve ser testada no enfrentamento de problemas sociais.

O objetivo da Lei 11.645/2008 não é sacralizar as histórias e culturas Afro-Brasileira e Indígenas nos conteúdos escolares, mas conjugar saberes, modos de ser e viver,

historicidades, crenças, valores, identidades desses povos. Além disso, valoriza a pluralidade e a diversidade do povo brasileiro, que em alguns momentos da nossa história tentou ser homogêneo e monocultural. Ou seja, desperta a valorização da nossa pluriétnicidade e interculturalidade brasileira.

No caminhar da pesquisa, percebo que algumas ações devem - e acredito que em certa medida - estão sendo desenvolvidas para o estabelecimento efetivo das temáticas afro-brasileira e indígena na disciplina de história e na educação como um todo. Contudo, é preciso mais investimento do poder público na formação dos professores, como também maior aproximação entre universidades e educação básica possibilitando subsidiar a prática docente.

São desenvolvidas inúmeras pesquisas na/sobre/para a educação, no entanto nem sempre esse conhecimento acadêmico tem chegado às escolas. Nos depoimentos dos professores, diversas vezes foi citado o distanciamento entre as pesquisas que são desenvolvidas nas universidades e a educação escolar.

CAPÍTULO III

QUANTO TEMPO O TEMPO TEM? AS EXPERIÊNCIAS DOS DOCENTES NOS DIFERENTES TEMPOS

O tempo, geralmente, está associado à medida cronológica, marca o início e o fim de Eras, períodos, estações, épocas, momentos, fases, etapas.

Milton Santos (2006), ao analisar a relação entre tempo e espaço afirma que o tempo por si só é abstrato, mas se relacionado ao espaço e seus usos apresenta sua materialidade.

Tempo, espaço e mundo são realidades históricas, que devem ser mutuamente conversíveis [...] Em qualquer momento, o ponto de partida é a sociedade humana em processo, isto é, realizando-se. Essa realização se dá sobre uma base material: o espaço e seu uso; o tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas; as ações e suas diversas feições (SANTOS, 2006, p.33).

Embora a análise do autor seja aplicada no campo das humanidades, mais especificamente na geografia, entendo que a percepção de tempo-espaço, por ele apresentada, traduz o objetivo da reflexão que trago sobre o tempo. Não quero considerar aqui os tempos cronológico e histórico, mas analisar o tempo no seu sentido adjetivado, ou seja, as experiências dos/as docentes com as temáticas no *tempo da graduação*; e descrever as experiências deles/as com o ensino das temáticas no *tempo da escola/trabalho*.

Como venho de uma formação em História o tempo é um conceito muito importante para mim. E ao ingressar na pós-graduação o assombro com o tempo permeia o meu cotidiano. Será que vou entregar o texto a tempo? Vou ter tempo de descanso no fim de semana? Vou ler livro, artigo, tese ... a tempo? Vou defender a dissertação em tempo?

Desabafos à parte, o fato é que o tempo nos seus diversos sentidos, implicações e espaços, povoa os pensamentos, condiciona ações, define prioridades. Sendo assim, no presente capítulo, analiso o tempo na vida dos/as professores/as interlocutores/as da pesquisa, levando em consideração os espaços e seus usos (universidade/graduação, escola/ local de trabalho-ensino) e o que essa combinação tempo-espaço apresenta como produto observável sobre as relações estabelecidas e experiências vivenciadas por eles/elas com o ensino das temáticas.

3.1 No tempo da graduação

A diversidade de perfis dos/das interlocutores/as no que se refere à idade, tempo de formação, período que cursou a graduação, tempo de docência, diferentes níveis de especialização, possibilitou várias análises sobre a evolução do ensino das temáticas afro-brasileira e indígena nos cursos de graduação. Como todos/as colaboradores/as da pesquisa se formaram na mesma IES, o recorte é bem pontual. Assim, é possível observar a evolução das discussões sobre educação para relações étnico-raciais na educação superior. Para demonstrar isso, farei uma descrição dos perfis dos/as professores/as, bem como apresentarei os relatos de suas experiências de formação nos diferentes tempos de graduação.

O professor Manoel, formado em 1994, no CPAQ/UFMS, trouxe questões importantes sobre o ensino das temáticas no seu tempo acadêmico. Sobre isso ele relatou:

Não tivemos essa formação na universidade. Olha, claro que foi depois a lei, mas nós não tivemos História da África na universidade. Olha o “crime”, digamos, que a universidade, estou falando da universidade, não da escola da periferia, estou falando da universidade. Acho que a universidade, em grande medida ela é a reprodução de um modelo eurocêntrico de perspectiva, universidade federal que foi a universidade que eu formei. Como você disponibiliza para trabalhar com a juventude, para trabalhar no ensino médio, para trabalhar na educação básica uma quantidade de profissionais da História em que eles já saem deficientes? Não tem jeito. Eu me senti capenga em não ter História da África, eu não tive... eu não tive... o pouco que eu sei foi juntando. É um conhecimento incipiente ali gerado, em que o pouco que eu sei foi mais minha iniciativa do que adquirido na universidade (Manoel, entrevista, 12/06/2020).

Apesar da formação do Professor Manoel ter ocorrido antes da Lei 11.645/2008, e até mesmo antes da aprovação da LDB 1996, e dos PCN de História (1997;1998), discussões acerca da pauta racial estavam em evidência no início dos anos de 1990.

Contudo, no que se refere à inclusão de disciplinas que tratam das temáticas no curso de História da UFMS, em Aquidauana, o cenário não é muito diferente do relatado pelo professor Manoel.

Diallo (2017), em sua tese de doutorado, pesquisou alguns currículos de licenciaturas em História em Mato Grosso do Sul, dentre eles o curso do CPAQ/UFMS, para verificar a inserção de disciplinas relacionadas à História da África e cultura Afro-Brasileira. Ao analisar o PPC de 2010 do referido curso a pesquisadora constatou que havia apenas uma disciplina específica, de 34 horas.

[...]a carga horária do bloco das disciplinas que abarcam o conteúdo sobre História do Brasil e História das Américas possuem 102 horas cada um, isso também ocorre com o bloco de disciplinas que tratam da História da Europa, indicando que houve a preocupação, em equilibrar as narrativas históricas de diferentes sociedades e culturas. Todavia, para as demais disciplinas do Núcleo Básico, são reservadas 34 horas/cada. Levando em conta a significativa diferença entre disciplinas que possuem

mais e menos horas, é possível considerar que a disciplina História da África e Cultura afro-brasileira está em condição periférica ou negligenciada (DIALLO, 2017, p.136).

Atualmente, consta na grade curricular³⁶ do referido curso a disciplina História da África e Cultura Afro-Brasileira, com carga horária de 68 horas, e a disciplina História Indígena de 68 horas. As disciplinas Educação das Relações Étnico-Raciais, 51 horas; História dos Povos Indígenas na Contemporaneidade, 68 horas; e Tópicos Especiais em História Indígena, 68 horas, estão listadas como disciplinas de formação complementar, ou seja eletivas, não obrigatórias.

Diego Marinho de Gois e Gustavo Pinto de Sousa (2019), ao analisarem os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em História no estado do Pará, para compreenderem como a Lei nº 11.645/2008 está sendo exercida na formação dos futuros professores, chegaram ao seguinte resultado:

No caso dos cursos de licenciatura em História, no Pará, cujos PPCs foram elaborados após a publicação dessa lei, foi possível observar a presença de disciplinas específicas e correlatas, em que a discussão sobre as culturas africana, afro-brasileira e indígena se faz presente, de forma direta ou indireta.

Com relação às Áfricas, aos africanos, às africanas, aos afrodescendentes e aos afro-brasileiros, os currículos apontaram para a presença de suas historicidades, em maior ou menor espaço, nas matrizes curriculares, e a temática tem sido trabalhada nas várias disciplinas e com vastas bibliografias.

Já em relação à questão indígena, embora presente em todos os currículos analisados, ainda carece de uma aproximação epistemológica com as novas discussões sobre decolonialidade, na qual os próprios indígenas poderiam figurar como autores de suas histórias (GOIS; SOUSA, 2019, p. 73-74).

Notadamente, as temáticas afro-brasileira e indígena nas licenciaturas em História, ainda não estão totalmente incluídas. A sensação é que constam nas grades curriculares de forma protocolar, apenas para cumprir com o exigido pelas diretrizes do MEC.

A realidade da formação dos professores de História, na UFMS em Campo Grande, não se difere muito do que foi constatado. O relato do professor Humberto, que cursou a graduação de 2007 a 2011, mostrou essa situação.

³⁶ Disponível em: < <https://cpaq.ufms.br/historia/grade-curricular-historia/> >. Acesso em: 22 fev. 2021.

Na graduação a gente teve com o professor Gonçalo Santa Cruz³⁷ uma disciplina, acho que era História da África, se não me engano, inclusive foi bem interessante. Assim eu quando eu entrei, eu não tinha nenhum conhecimento prévio, eu já conhecia a Umbanda, né, quando eu entrei na graduação em História, porque antes também eu fiz um ano e meio de Ciências Sociais, depois eu mudei para História em 2007. Então assim, eu não tinha conhecimento nenhum de história africana, história afro-brasileira e aí já no primeiro ano a gente teve essa disciplina História da África, que foi muito interessante, porém foi a única em toda graduação. O que a gente teve também foi Arqueologia como a Emília Kashimoto³⁸ que daí acabou abordando povos tradicionais da região onde é o Brasil, e também na História da América, com a conquista da América, a gente acabou também vendo bastante sobre Astecas, Incas, né. Mas não teve, que lembro, posso estar enganado, mas que eu lembro não teve nenhuma disciplina tipo História dos Indígenas, coisa e tal, teve só essa História da África (Humberto, entrevista, 22/07/2020).

No caso da temática Africana, Diallo (2017) afirma que,

A disciplina foi incorporada por força legislativa, com os professores ministrantes, fazendo o possível dentro do limite das suas formações para oferecer conhecimentos relevantes e consistentes sobre África como veremos a seguir, mas, ao que tudo indica é só isso, não há um movimento de consolidação da temática nos cursos de licenciatura em História do Mato Grosso do Sul (DIALLO, 2017, p. 218).

Mesmo havendo, desde 2004, a recomendação de inclusão de disciplinas ou atividades curriculares nos cursos de licenciaturas voltadas para a Educação das Relações

³⁷ Professor Doutor Gonçalo Santa Cruz de Souza. “Possui Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2003) e Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (2008). Com experiência em docência em Curso de Formação de Professores desde 2004. Atuou como Professor Substituto no Curso de História da UFMS, Campus de Nova Andradina, onde ministrou as disciplinas: História e cultura afro-brasileira, africana e indígena; História do Brasil; História Antiga; Metodologias da História e Pesquisa Histórica. É Pesquisador no Projeto de Pesquisa: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - NOVOS E VELHOS PARADIGMAS, do Departamento de Educação da UFMS. Tem experiência na área de Docência em História, com ênfase em História da África, atuando principalmente nos seguintes temas: história social afro-brasileira: religião, história, cultura e identidade étnica. É Parecerista Avaliador junto à Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE) e da Revista Eletrônica História em Reflexão, do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás. Atuou na Comissão Julgadora do Prêmio Palmares 2012, da Fundação Palmares/Centro Nacional de Informação e Referência da Cultura Negra, do Governo Federal. Participou da Comissão Científica do I Encontro de Prática de Ensino - o papel do professor no século XXI, da UFMS Campus de Nova Andradina, apresentando também no evento a palestra: O Negro no Mercado de Trabalho de MS.” Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9817295914132847>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

³⁸ Professora Doutora Emília Mariko Kashimoto. “É Livre-Docente em Arqueologia Brasileira, título obtido em concurso realizado no Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo-MAE/USP (2007). Possui doutorado (1997) e mestrado (1992) em Arqueologia pela USP; graduação em Geografia (1986) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Foi Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (período 2005 a 2019) e Chefe de Divisão do Museu de Arqueologia da mesma Universidade (MuArq). Atuou como Professora Colaboradora no Programa de Mestrado Master MNHN QP 10 - Peuplements et Préhistoire de l'Amérique, módulo do Master Quaternaire et Préhistoire, do Muséum National de Histoire Naturelle de Paris/França (2014 a 2019). Foi pesquisadora bolsista do CNPq no período de 2003 a 2019. No período de 1994 a 2005 foi professora da Universidade Católica Dom Bosco e curadora do Museu Dom Bosco. Tem experiência na área de Arqueologia Pré-Histórica, principalmente com relação aos temas Arqueologia do alto curso do rio Paraná/MS e Geoarqueologia. Recebeu, juntamente com a equipe MuArq, o prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade 2006, do IPHAN, na categoria Educação Patrimonial.” Disponível em:<<http://lattes.cnpq.br/8844394134946061>> Acesso em: 23 fev. 2021.

Étnico-Raciais³⁹, efetivamente, nos cursos de graduação, isso ocorreu de forma lenta, e até mesmo improvisada.

Para a professora Helena, que cursou a licenciatura no período de 2008 a 2012, o contato com temas acerca das temáticas afro-brasileira e indígena na graduação foi vago. Ela conta:

Olha, eu me lembro, eu tive História Indígena como disciplina optativa, eu me matriculei, mas eu não cursei porque já era no último ... penúltimo semestre e a gente já tava mexendo com negócio de monografia, TCC, né! Então acabei que não fui na disciplina porque eu já tinha cumprido o que tinha que ter de optativas e acabei não fazendo. Que eu me lembre só essa. Eu lembro de um professor falar algumas coisas sobre a temática afro, mas eu não me lembro se era uma disciplina específica (Helena, entrevista, 18/06/2020).

Os relatos dos professores confirmam o que foi constatado por Caimi (2013), que analisou os projetos pedagógicos de trinta cursos de licenciaturas em História, nas cinco regiões do Brasil, no que se refere à implementação de políticas educacionais voltadas para a educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, dentre outras. A pesquisadora apresentou o seguinte resultado:

Considerando que a legislação referente à inclusão de estudos africanos e afrodescendentes (Lei 10.639/2003) já está disponível há quase uma década, parece haver uma progressiva adequação dos cursos de licenciatura em História, verificando-se que 22 cursos dessa amostra já criaram disciplinas específicas, sejam obrigatórias ou optativas [...] No que diz respeito aos estudos da história e culturas indígenas, o cenário é mais tímido, [...] em que apenas sete cursos apresentam tais conteúdos na forma de disciplina específica, sendo duas obrigatórias e cinco optativas, havendo 23 cursos que não incorporaram disciplinas específicas (CAIMI, 2013, p. 199-200).

Nesse mesmo sentido, Cíntia Santos Diallo e Claudia Araujo de Lima (2019), ao analisarem a incorporação dos conteúdos referentes à História e Cultura afro-brasileira e africana e à Educação para Relações Étnico-raciais nos currículos dos cursos de Licenciatura da área de Ciências Humanas das Instituições Federais Públicas de Ensino Superior da região do Centro-Oeste, no período de 2003 a 2017, constaram que:

Preliminarmente é possível considerar que dos 104 cursos, pouco menos da metade, 50 cursos contemplam em suas matrizes curriculares conteúdos referentes à História e Cultura afro-brasileira e africana e à Educação das Relações Étnico-raciais, com destaque para os cursos de História, pois todos eles oferecem pelo menos uma disciplina sobre o assunto. O gritante silenciamento de 48 cursos com relação à temática objeto da pesquisa explica em parte o recorrente discurso dos professores da Educação Básica sobre a fragilidade em sua formação inicial para discutir a temática (DIALLO; LIMA, 2019, p. 53-54).

³⁹ § 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (Resolução CNE nº 1, de 17 de junho de 2004).

No curso de História da UFMS, em Campo Grande, a presença de disciplinas relacionadas às temáticas Afro-Brasileira, Indígena e Educação para Relações Étnico-Raciais, aumentou timidamente. Ao consultar a grade das disciplinas⁴⁰ pude notar que atualmente constam como disciplinas obrigatórias, relacionadas às temáticas as seguintes disciplinas: Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 68 horas; História Indígena, 68 horas; e, Educação das Relações Étnico-Raciais, 51 horas. Como disciplina de formação complementar estão: História da África, 68 horas; e, Religiões Afrodescendentes em Mato Grosso do Sul, 51 horas.

Isso fica explícito no relato da professora Lídia, que concluiu a licenciatura em 2018.

Na graduação eu tive uma disciplina, aliás, eu tive mais de uma disciplina relacionada às temáticas afro-brasileira e indígena, tá. É... eu tive História Indígena, eu tive História da África, eu tive Educação das Relações Étnico Raciais, e esses temas eram sempre tratados de forma transversal em outras disciplinas. Inclusive eu acho que isso tem a ver com a legislação, né!? Que saiu (Lídia, entrevista, 26/06/2020).

É possível observar, a partir dos relatos dos/as professores/as, que ao longo dos 24 anos que separam a formação do professor Manoel, da formação da professora Lídia, por exemplo, muitas conquistas, no que se refere à formação docente para a educação das relações étnico-raciais foram consolidadas. Porém, a inclusão de disciplinas relacionadas às temáticas raciais nas licenciaturas não significa que as discussões contemplam os objetivos na Lei 11.645/2008, tampouco que estão contribuindo para formação de docentes engajados na educação antirracista e inclusiva.

Para Diallo (2017), no que se refere a ementa e bibliografia da disciplina de História da África, do PPC de 2014, ficou constatado que,

Na UFMS de Campo Grande, o nome da disciplina faz referência à História da África, mas tais conteúdos não são contemplados no corpo da ementa. A ausência remete à ideia de que as narrativas históricas sobre a África têm início com a História da Escravidão, refletindo uma concepção equivocada, de matriz eurocêntrica, de que o continente não produziu história antes da chegada do europeu (DIALLO, 2017, p.231).

É evidente que muitos componentes necessitam de ajustes, no entanto, apesar de tantas lacunas, o fato de serem ministradas disciplinas com enfoque específico, tanto na temática Afro-Brasileira quanto na Indígena é um grande feito que deve ser considerado. Porém, ainda é expressiva a ausência da temática indígena. Nos relatos dos/as professores/as pesquisados/as, apenas duas mencionam a disciplina, sendo que uma delas não a cursou.

É importante mencionar que algumas ações vêm sendo empreendidas dentro das IES, na tentativa de mitigar as lacunas na formação dos acadêmicos e profissionais da educação, no

⁴⁰ Disponível em: <<https://ensino.ufms.br/cursos/prerequisitomatriz/3002>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

que tange às temáticas. Como por exemplo, a constituição de núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas - NEABI.

A UFMS tem alguns professores que oferecem semestralmente disciplinas relacionadas às temáticas, abertas a toda comunidade acadêmica, como é o caso da disciplina Sociedades Indígenas, ministrada pelo Prof. Dr. Victor Ferri Mauro. Além disso, são desenvolvidos diversos projetos de extensão, a exemplo o projeto de extensão "Formação de Professores em História e Cultura Indígena" que foi desenvolvido pela UFMS no município de Naviraí nos anos de 2012, 2013 e 2016 e coordenado pelo referido docente.

Ocorre ainda a oferta de diversas especializações, por meio da Agência de Educação Digital e a Distância - AGEAD/UFMS. Como exemplo destaco o Curso de Especialização em Antropologia e História dos Povos Indígenas, ofertado em 2015, nos polos presenciais em: Amambai, Campo Grande, Miranda e Rio Brilhantes, e coordenado pelo Prof. Dr. Antonio Hilário Aguilera Urquiza, que teve como objetivo: “a formação de professores(as), com vistas a qualificar a abordagem das temáticas das culturas e história dos povos indígenas nas propostas pedagógicas e curriculares no Estado de Mato Grosso do Sul, visando contribuir para a implementação qualificada da Lei 11.645/2008”⁴¹.

Um dos interlocutores desta pesquisa, o professor Humberto, relatou que sua participação nessa especialização como tutor, e posteriormente como orientador foi um incentivo para que ele aprofundasse seus conhecimentos sobre a Lei 11.645/2008.

Eu conheci as Leis 10.639 e 11.645, é ... pela minha aproximação, né, com o universo afro-brasileiro em pesquisa, porque não houve, pelo menos que eu me lembre, não houve nenhuma, nenhuma discussão sobre isso na nossa faculdade de História, foi 2007 a 2011, que me lembre não teve nada, porém com eu já tinha esse interesse de pesquisa pelo/por religiões afro-brasileiras, culturas africanas e tal, então eu acabei entrando em contato com essa lei. De início assim eu não aprofundei, né! E aí, em 2015, eu trabalhei como tutor e depois como orientador na Pós-Graduação Antropologia e História dos Povos Indígenas, comandada pelo Hilário, professor Hilário da Antropologia. E aí como eu era tutor e depois também fui orientar, eu orientei seis trabalhos, inclusive desses seis, dois eram de indígenas, né! Então aí eu aprofundei a leitura sobre a lei, artigos, né, que discutiam sobre essa Lei 11.645, fiz umas leituras mais minuciosas da lei, aí aprofundei um pouco mais o contato. Ainda não me considero um especialista no assunto, né! Se agora eu tivesse que dar uma palestra sobre a lei eu teria que estudar bastante, mas pode-se dizer que eu tenho sim um contato com a lei (Humberto, entrevista, 22/07/2020).

A experiência descrita mostra que a universidade, sobretudo a pública, tem papel importante na socialização do conhecimento. No caso da UFMS, a extensão universitária “Incentiva e torna possível que todos os segmentos (docente, discente e

⁴¹ Disponível em: <<https://agead.ufms.br/antropologia-e-historia-dos-povos-indigenas/>>. Consultado em: 22 fev. 2021.

técnico-administrativo) da Universidade promovam ações de extensão que envolvem a comunidade, desenvolvendo atividades nas modalidades programas, projetos, cursos, eventos e prestações de serviços”⁴².

Nesse sentido, sobre ações empreendidas pela citada instituição, destaco Especialização Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diferenças no Contexto do Ensino de História e Cultura Brasileiras, no período de novembro/2017 a abril/2019, pela AGEAD/UFMS, o curso foi coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Lima dos Santos teve como objetivo:

Fornecer subsídios teóricos para apoiar a reflexão em torno das temáticas dos Direitos Humanos, da educação étnico-racial, de gênero e das diferenças no contexto da análise sócio-histórico cultural dos processos educativos visando promover reformulações curriculares significativas e consoantes à legislação vigente no interior das instituições escolares de Mato Grosso do Sul.⁴³

Esses são alguns exemplos de que a universidade reconhece a necessidade de capacitação, tanto dos graduandos quanto dos egressos. Apesar de ainda não ter conseguido implementar de forma mais efetiva a discussão das temáticas na graduação, é notável o esforço para tornar essa formação possível.

3.2 No tempo do ensino

Neste subcapítulo apresentarei os relatos dos professores sobre suas experiências com o ensino das temáticas. Eles demonstram as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as para tornar a abordagem mais significativa e atraente aos alunos. As narrativas são lembranças das ações realizadas pelos professores na disciplina.

O Professor Manoel, por exemplo, relembra que atividades mais efetivas em relação às temáticas afro-brasileira e indígenas nas escolas ocorrem mais em datas comemorativas como 19 de abril, 13 de maio e 20 de novembro. Ele disse:

[...] embora eu não curta muito, mas não dá pra gente desconsiderar que é a questão do 13 de maio, ainda isso é muito forte nas escolas: - Olha, não vai fazer nada no 13 de maio? Aí, no 20 de novembro. Tem essas coisas de datas e tal. Elas não dão pra negar, mas também não acho que tem que ser só nesses momentos, mas tem que ser feito (Manoel, entrevista, 12/06/2020).

⁴² Disponível em: <<https://proece.ufms.br/coordenadorias/extensao/>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

⁴³ Disponível em:

<<https://agead.ufms.br/relacoes-etnico-raciais-genero-e-diferencas-no-contexto-do-ensino-de-historia-e-cultura-brasileiras/>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

Achei interessante o destaque que o professor deu nas duas datas comemorativas, mostrando o quanto o enfoque nos heróis ainda está presente no imaginário escolar, contudo é importante que tais acontecimentos históricos sejam problematizados. Sobre isso, Martha Abreu e Hebe Mattos (2008) orientam:

É possível, porém, problematizar historicamente os contextos em que foram instituídas, não apenas no Brasil, datas cívicas ligadas à afirmação da consciência negra e à luta contra o racismo. Historicizar tais datas comemorativas, confrontando-as com documentos de época, apresenta-se como excelente forma de ensinar, de uma perspectiva crítica e dinâmica, a história das relações étnico-raciais no Brasil, relacionando-a com a memória da experiência da escravidão e da abolição, e de suas mudanças na nossa história recente (ABREU; MATTOS, 2008, p. 16).

Segundo o professor Manoel a diversificação das atividades, deixando um pouco as aulas expositivas, são poderosas ferramentas para aumentar o interesse dos alunos nos conteúdos, não somente das temáticas, mas também para os demais conteúdos da disciplina. Nesse sentido, foi relatada a experiência de trabalho com o sistema de simpósios temáticos e algumas atividades extraclasse.

No ano passado a gente trabalhou um projeto: Mulheres negras na história do Brasil. Muito legal! Eu mais aprendi, acho que esse era o objetivo também, isso que o legal o fazer. Eu mais aprendi do que ensinei, eu fui apenas o mediador de um grupo de alunas que fizeram um trabalho muito legal sobre isso.
[...] Uma coisa que é interessante que eu percebo é atividade extraclasse, eu lembro que ano passado fomos à Comunidade Tia Eva, fui com alguns alunos. Também fomos a uma comunidade no Pioneiros (Manoel, entrevista, 12/06/2020).

As experiências narradas pelo Professor Manoel são evidentes exemplos de que a aprendizagem horizontal, professor-aluno, aluno-professor, são propostas bastante positivas e que devem ser incorporadas à dinâmica das aulas.

A professora Helena relatou que sempre que pode tenta problematizar assuntos relativos às questões raciais, sociais e de gênero em suas aulas.

Ontem eu tava dando aula sobre Grécia e dentro da aula sobre Grécia eu falei sobre machismo, né! Essa questão da escravidão também é eu trabalho muito com eles, porque eles têm a ideia, né, desde da sexta série até o Ensino Médio, quando se fala em escravo automaticamente vem a figura do negro na mente deles, né. E, eu trabalho bastante também essa questão da instituição da escravidão, como que funcionava, né, trabalho a questão de dizer, deles entenderem o porquê que nós somos racista, né! Entender que o racismo ele não é em função da cor em si, mas em relação do lugar que o negro ocupou na sociedade durante esse processo, né, de construção histórica (Helena, entrevista, 18/06/2020).

Infelizmente a violência empreendida na colonização do Brasil e posteriormente intensificada pela exploração da mão de obra negra no sistema econômico *plantation*⁴⁴ incutiu na sociedade brasileira a ideia que escravidão, pobreza e marginalidade são “atributos” de pessoas negras. Por isso é imprescindível que sejam adotadas práticas educacionais como a da professora Helena, no sentido de desconstruir ideias equivocadas, de discutir os prejuízos causados pela escravidão, de destacar as ações criadas pelos negros para por fim desse sistema perverso e mostrar a importância das políticas públicas reparatórias.

Os relatos dos/as professores mostram que o ensino das temáticas deve ser construído buscando a compreensão dessas culturas e histórias, bem como desconstruindo estereótipos e preconceitos contra esses povos, em relação às suas religiosidades e cosmologias.

Sobre isso o relato do professor Humberto é bastante significativo.

[...] dentro da minha experiência o maior desafio é essa questão da religião. Porque, por exemplo, em um dos colégios que estou quando eu comecei a falar do racismo e grande parte dos alunos negros, eu percebi que eles se interessaram, né! Eu estava falando numa perspectiva bem interessante, até de empoderamento pra eles, né. Então estava legal eles se interessaram, aí quando eu trago para questão da religião, que essa perseguição às religiões afro também é uma forma de racismo e tal... eu vejo que a adesão já não é completa, sabe!? Quando eu falo das outras coisas ... da questão de grande parte, maioria da população carcerária ser negra, questão de salário, questão enfim... vai trazendo essas questões assim eles vão “é, é verdade...tal”. De repente quando eu trago pra religião afro já, né! [...] (Humberto, entrevista, 22/07/2020).

Apesar de serem vistas como desafiadoras as questões relacionadas às religiões, principalmente as de matriz africana, a educação para o respeito à diversidade deve ser uma prática contínua para que o desconhecimento sobre esses assuntos não sejam fatores gerados de mais preconceito e intolerância

Com relação à temática indígena na escola, o professor Humberto disse que a utilização de recursos audiovisuais impactam de forma positiva a percepção dos conteúdos pelos alunos.

Já passei pra todas as salas de aula, que eu dou aula, eu passo aquele documentário, desde do sexto ano a terceiro ano do ensino médio, agora eu tô só no fundamental, mas dei muito tempo EJA, ensino médio, pra todas as salas, eu sempre passei aquele documentário: *À sombra de um delírio verde*⁴⁵, que fala sobre plantação de cana e

⁴⁴ Sistema econômico instalado nas capitânicas hereditárias no período do Brasil colônia. O sistema era baseado na plantação da monocultura da cana de açúcar, na exploração da mão de obra escrava negra, com a produção voltada para o mercado externo.

⁴⁵ Segundo informações contidas no site do Conselho Indigenista Missionário - CIMI, “*À Sombra de um Delírio Verde*” (The Dark Side of Green) é uma produção independente realizada sem recursos públicos, de empresas ou do terceiro setor. Trabalharam de forma associada a repórter televisiva belga An Baccaert, o jornalista Cristiano Navarro e o repórter cinematográfico argentino Nicolas Muñoz.

O filme começou a ser rodado nas aldeias da região sul do Mato Grosso do Sul, em abril de 2008, e contou com apoio logístico da Associação de Professores Guarani Kaiowá, do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e da Foodfirst Information & Action Network (Fian international). Sua finalização, feita de maneira “quase artesanal”, foi concluída em janeiro de 2011.

exploração de mão de obra indígena aqui no Mato Grosso do Sul. É um documentário muito, muito bom! Eu sempre passo esse documentário. É, eu sempre falo bastante de povos indígenas quando entra essa questão nos conteúdos, né, conquista da América, coisa e tal! Então, eu gosto de abordar bastante, é um conteúdo que privilegio bastante também, povos indígenas. (Humberto, entrevista, 22/07/2020).

O documentário citado pelo professor Humberto é uma obra que apresenta denúncias sobre a situação de exploração vivenciada pelos indígenas Guarani e Kaiowá, no sul de Mato Grosso do Sul, no corte da cana de açúcar. A referida obra não retrata a cultura e a história desses povos, mas os esbulhos sofridos por eles decorrente da colonização forçada e da expansão agropastoril dentro de seus territórios originários, fatos que não podem deixar de ser discutidos e problematizados em sala de aula.

Esse tipo de abordagem também é importante pois auxilia na desconstrução de ideia senso comum, como por exemplo do indígena bêbado e preguiçoso. É importante problematizar os motivos socioeconômicos, políticos e culturais que levam alguns indivíduos a situações de alcoolismo e desemprego, evitando generalizações e essencialismos.

Trabalhar as temáticas afro-brasileira e indígena nos conteúdos de História, a meu ver, é um exercício de desconstrução e descolonização das práticas pedagógicas, pois a nossa história oficial é colonial, eurocentrada, preconceituosa, silenciadora de histórias, saberes e lutas. Mas, a partir dos relatos desses professores pude ver um caminho novo, pessoas interessadas na mudança, que tentam ensinar de forma valorativa essas histórias e culturas.

3.2.1 Pandemia, ensino remoto emergencial e o ensino das temáticas

A Pandemia da COVID-19 é uma realidade difícil de se enfrentar. Esse problema de saúde pública de proporção mundial afetou todos os aspectos da vida social: família, trabalho, escola, lazer, saúde, economia, política estão sofrendo duras perdas dentro desse “novo normal”.

A maior parte das informações apuradas nas comunidades, com órgãos públicos e com associações de produtores rurais fazem parte dos trabalhos de investigação que Navarro desenvolve desde 2002 junto ao Cimi.

Sete músicas de fundo foram compostas especialmente para o documentário por Thomas Leonhardt. O grupo de hip-hop Bro`w, que canta a música No Yankee, é formado por jovens Guarani Kaiowá de comunidades das aldeias de Dourados, Mato Grosso do Sul.

A narração do documentário em português foi feita pela cantora sambista Fabiana Cozza. O documentário também possui narrações em espanhol, francês, inglês, alemão e holandês”. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2011/11/32926/>>. Acesso em 15 fev. 2021.

No processo compulsório de isolamento físico, professores, alunos e pais se viram diante de uma situação bastante incômoda e de difícil adaptação o famigerado, porém necessário, ensino remoto emergencial.

Reconheço que a medida adotada foi uma tentativa para conter a disseminação do vírus, e que foi pensada como uma alternativa temporária. No entanto, devido às ineficazes, para não dizer inexistentes, ações do Ministério da Saúde e do Governo Federal no combate à doença, o que era para ser uma solução temporária caminha para uma situação permanente.

Como a migração obrigatória das aulas escolares para a modalidade a distância⁴⁶, muitos alunos simplesmente ficaram sem acesso aos materiais e apresentação dos conteúdos. Em Campo Grande, na tentativa de minimizar os impactos na aprendizagem impostos pelo ensino a distância, as escolas municipais e estaduais disponibilizaram materiais impressos como apostilas e cadernos de atividades. O governo do estado de Mato Grosso do Sul e a SEMED fecharam parcerias com emissoras de televisão⁴⁷ aberta para incluir na programação as aulas da rede estadual e municipal de ensino. Escolas e professores criaram grupos em aplicativos de mensagens e em diversas plataformas virtuais com o intuito de facilitar o acesso dos alunos às aulas e aos materiais. Nas escolas particulares a transição foi feita de forma mais rápida, apesar da resistência inicial, alunos e responsáveis lidaram melhor com introdução das TIC's como alternativa de ensino.

Mesmo com os esforços do poder público, das instituições, das equipes pedagógicas, dos estudantes, dos pais para se adaptarem à nova realidade, a ausência de equipamentos

⁴⁶ A suspensão das aulas presenciais das escolas municipais e Emeis de Campo Grande foi decretada em 18 de março de 2020. Nas escolas estaduais em 23 de março de 2020. E nas particulares, no fim março/2020. As férias escolares do mês de julho foram antecipadas em todas as redes de ensino. Com o avanço da Covid-19 e a impossibilidade de retorno das atividades presenciais, as aulas seguirão de forma remota até 7 de setembro de 2020, podendo haver prorrogação. As escolas particulares buscam na justiça o direito de retorno às atividades presenciais, o Sindicato dos estabelecimentos de ensino de Mato Grosso do Sul (Sinepe) é contrário à decisão.

⁴⁷ O Governo de MS, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação (SED), deu início às transmissões das aulas pelo sinal digital da Televisão Aberta no dia 25 de maio de 2020. A iniciativa visou a ampliação do atendimento aos estudantes da Rede Estadual de Ensino (REE) na execução das atividades remotas, adotadas desde o dia 23 de março de 2020 e contou com a parceria do projeto Vamos Aprender. [...] Exibida pela Rede MS de Integração de Rádio e Televisão, grade de programação é iniciada - todos os dias - a partir das 7h da manhã e reprisadas nos períodos da tarde e da noite, às 13h e 19h, respectivamente, com intervalos que contarão com mensagens gravadas pela equipe da SED, voltadas ao apoio nos estudos. O canal com a terminação .2 (11.2, por exemplo) exibirá a programação regular, enquanto o canal com a terminação .3 (11.3, por exemplo) servirá para a veiculação das reprises e programações especiais, como preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

A programação da Rede Estadual de Ensino, com aulas e materiais voltados para os estudantes de Mato Grosso do Sul, também está disponível também pelo canal 4.3 da TV Educativa, que pode ser acessada por meio do sinal digital da TV Aberta nos municípios de Campo Grande e Dourados. Disponível em: <<https://www.sed.ms.gov.br/aulas-na-tv-aberta/>>. Acesso em 31 jul. 2020.

eletrônicos e de acesso à internet⁴⁸ em muitas casas foi um dos complicadores para o melhor andamento das atividades escolares.

Em Campo Grande as escolas públicas estão em regime de ensino remoto desde março/2020, as escolas particulares retornaram ao ensino presencial gradualmente em setembro/2020. O início do ano letivo de 2021 nas escolas municipais⁴⁹ de Campo Grande aconteceu em 8 de fevereiro de forma remota com estimativa de manter-se até julho/2021. As escolas particulares⁵⁰ iniciaram as atividades de 2021 de forma híbrida, com diversos protocolos de biossegurança, capacidade máxima de ocupação nas salas do ensino fundamental de 30% dos alunos e 50% da capacidade de ocupação das salas do ensino infantil, os demais alunos acompanham as atividades por meio de plataformas. O início das aulas nas escolas estaduais⁵¹ está previsto para 1º de março de 2021, de forma *on-line*.

Ainda não é possível calcular precisamente os impactos causados por essa nova realidade do ensino. Existem muitas variáveis para se considerar, mas inicialmente é possível perceber que assim como em outras situações de calamidades, ou necessidade de adaptação imediata, as camadas mais pobres da sociedade são muito mais atingidas.

O ano letivo continuou e com ele muitas perguntas ecoam. Existe aprendizagem de fato? As abordagens dos assuntos são significativas? Tanto conteúdo com pouca mediação gera aprendizagem?

Nesse sentido, apresento os relatos dos/as professores/as de como foi o desenvolvimento desse ensino remoto e como eles/as trabalharam as temáticas. Para isso, além das experiências dos/as docentes faço uma análise do caderno de atividades 2020 da disciplina de História produzido e distribuído pela SEMED.

⁴⁸ Em 2018, a Internet era utilizada em 79, 1% dos domicílios brasileiros. Um crescimento considerável, se comparado ao ano de 2017 (74,9%). A maior parte desses domicílios fica concentrada nas áreas urbanas das Grandes Regiões do país [...] Nas residências em que não havia utilização da internet, os motivos que mais se destacaram para a não utilização foram: falta de interesse em acessar a Internet (34,7%); o serviço de acesso à Internet era caro (25,4%); e nenhum morador sabia usar a Internet (24,3%). Dentre os domicílios localizados em área rural, um dos principais motivos da não utilização da Internet continua sendo a indisponibilidade do serviço (20,8%). Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>

> Acesso em: 31 jul. 2020.

⁴⁹ Disponível

em: <<https://www.midiamax.com.br/cotidiano/2021/prefeitura-prorroga-suspensao-das-aulas-presenciais-em-campo-grande-por-mais-5-meses#>> Acesso em: 25 fev. 2021.

⁵⁰ Disponível

em: <<https://www.midiamax.com.br/cotidiano/2021/escolas-particulares-voltam-as-aulas-com-ensino-hibrido-em-campo-grande>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

⁵¹ Disponível em:

<<https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2021/01/08/sed-confirma-volta-as-aulas-em-marco-e-com-inicio-online-na-rede-estadual-de-ensino.ghtml>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

Segundo o professor Manoel as aulas remotas não promovem um bom processo de ensino-aprendizagem, ainda mais no caso da disciplina de História que já sofria com a carga horária reduzida mesmo no ensino presencial.

Eu sou de uma perspectiva de que as aulas remotas elas não promovem um ensino-aprendizado, nós somos necessários na escola, na mediação direta com nossos alunos e alunas. Eu acho que já existe um prejuízo que independe da pandemia. Não acredito que a Pandemia vá prejudicar algo que de fato já está capenga. Já foi pior? Já foi, mas não acredito (Manoel, entrevista, 12/06/2020).

Na pesquisa de Sandra Dias Trindade; Joana Duarte Correa; Suzana Henriques (2020) realizada por meio de questionários aplicados a trezentos professores do Brasil e de Portugal, sobre o ensino remoto emergencial no período da Pandemia, as pesquisadoras constataram que:

[...]as escolas brasileiras e portuguesas não estavam preparadas para a súbita transição para a distância, sendo por isso normal a dificuldade de adaptação por parte dos professores (e também dos alunos). Em comum, e como uma das maiores dificuldades sentidas, perfila-se o “distanciamento dos alunos a nível pedagógico” (18,5% no Brasil e 10,8% para Portugal). Problemas técnicos, inexperiência no trabalho em ambientes digitais ou dificuldade na preparação de materiais são outras das dificuldades referidas (DIAS-TRINDADE; CORREA; HENRIQUES, 2020, p. 16).

Outro ponto apontado pelos/as professores/as é o efeito desgastante dessa modalidade de ensino sobre eles/as e em seus alunos/as. A professora Lídia destaca os desafios e limitações que o ambiente virtual trouxe para as aulas.

Então, com a Pandemia é eu tô trabalhando de casa e os alunos estão assistindo aula em casa. Eu tô dando aulas ao vivo, né! É ... e as aulas tão andando tranquilamente, agora que eles estão bem cansados, eu tô sentindo eles bem cansados, né! Mas, enfim, as aulas elas tão caminhando tranquilamente, eu tô dando aula como se eu tivesse dando aula na escola mesmo, no mesmo horário. Com certeza uma aula ali, presencial, ela é muito mais produtiva que uma aula on-line, né! Um ambiente virtual ele acaba limitando a gente em alguns aspectos, né, mas eu tento, como eu posso falar? Eu tento passar por isso e trazer mesmo assim e conversar com eles mesmo, e aproveitar ao máximo o tempo que nós temos (Lídia, entrevista, 26/06/2020).

A forma abrupta como ocorreu a transição do ensino presencial para o ensino remoto exigiu dos professores, alunos e até mesmo dos familiares dessas pessoas uma capacidade de adaptação e resiliência automática. Nada foi programado mas imposto, sem ensaio, muitas vezes sem condições mínimas de equipamentos, mobiliários e treinamento para lidar com essas tecnologias.

Na fala da professora Lídia fica enfatizado que “as aulas tão andando tranquilamente” apesar do cansaço e das limitações imposta pelo ensino em ambiente virtual, no entanto a realidade vivenciada pela docente se difere um pouco dos demais entrevistados, pois por se tratar de alunos de escola particular, com maior poder aquisitivo, acredito que problemas

como falta de acesso à internet, moradia adequada e equipamentos eletrônicos não foram enfrentados por esses alunos.

Não quero aqui desqualificar ou minimizar as dificuldades vivenciadas pela docente e seus alunos, reconheço que o próprio confinamento, as restrições de mobilidade, as mudanças das formas de sociabilidades, o estado de luto e incertezas acarretaram ao estado emocional uma carga ainda maior que atingiu a todos.

Uma pesquisa realizada entre professores de uma instituição de ensino infanto-juvenil da região sul do Brasil, que teve como objetivo rastrear os indicadores de saúde mental desses profissionais no isolamento e no processo de retorno gradual às atividades presenciais, mostrou que:

As mulheres apresentaram 1,62 vezes mais chances do que os homens de apresentarem sintomas de ansiedade e depressão, assim como os participantes da faixa etária de 46-56 anos (1,41) e os solteiros (1,88), sendo todos os valores significativos ($p < 0,05$). Referir preocupação com a pandemia da COVID-19 aumenta em 1,56 vezes as chances dos participantes em manifestarem sintomas ansiedade e depressão, assim como trabalhar com carga horária semanal acima de 40 horas, embora sejam valores que não alcançaram significância estatística. Por outro lado, conviver com pessoas consideradas em situação de risco para a COVID-19 reduzem as chances (0,91) de manifestação de sintomas de ansiedade e depressão, o que pode ser considerado um fator protetivo à agravos a saúde mental, provavelmente em função do aumento nos cuidados (auto)implementados (CRUZ *et al.*, 2020, p. 335).

A Pandemia escancarou problemas de ordem social, racial e de gênero. Mostrou que as assimetrias que perpassam essas relações são fatores preponderantes para o adoecimento dos/as profissionais da educação.

E não somente isso, os problemas de ordem social acrescentados à necropolítica desenvolvida como forma de governo do atual chefe do executivo da nossa nação, transformou a situação pandêmica em um verdadeiro morticínio. Ao interpretar a obra *Necropolítica* (2018) de Achille Mbembe, Almeida (2020) traz o entendimento que a lógica da necropolítica, na qual o direito de viver ou morrer é decidido pelo Estado, por meio da ausência/existência e/ou ineficácia/eficácia, proposital, das políticas de segurança alimentar, saneamento básico, acesso à saúde, educação e segurança pública.

O fato é que a Pandemia vem atingindo de maneira diferente os vários segmentos da sociedade brasileira. E isso tem refletido na realidade escolar, não é raro relato de docentes que viram alunos simplesmente abandonarem as aulas por motivos como falta de aparelho celular, de computador que aparentemente são supérfluos, mas que tem se caracterizado como grandes entraves para o acesso à educação na atual conjuntura.

Retornando para o ensino das temáticas durante a Pandemia, destaco a fala do professor Humberto que disse:

Com a Pandemia agora as aulas tão remotas, desde março, acho que segunda quinzena de março, sem previsão pra voltar. Aí eles estão trabalhando com cadernos de atividades, o primeiro foi a própria SEMED que fez, foi um caderno, inclusive, bem legal, isso na área de História, não sei nas outras disciplinas. Aí, de lá pra cá nós mesmos estamos fazendo os cadernos de atividades, né, um ou dois por mês, dependendo do colégio. Aí a gente tá seguindo o plano anual mesmo, o referencial curricular. Então assim, o professor que se interessa pela temática, ele consegue trabalhar bastante essa temática, mas como eu disse não existe um estímulo, sabe? Infelizmente não existe!(Humberto, entrevista, 22/07/2020).

Diferente do ensino remoto que ocorreu/ocorre de forma síncrona na maioria das escolas particulares de Campo Grande, essa modalidade de ensino nas redes municipal e estadual foi realizada de maneira assíncrona, com realização dos cadernos de atividades, visualização de videoaulas gravadas pelos professores e publicadas em grupos de conversas de aplicativos de mensagens ou em plataformas de compartilhamento de vídeos e acompanhamento das aulas transmitidas por redes de televisão.

Ao analisar as atividades disponibilizadas no primeiro caderno de atividades, elaborado e distribuído pela SEMED pude verificar que no caderno do 6º ano⁵² já de início é apresentada uma linha do tempo com duas temporalidades, do Brasil Colônia (1500) ao Brasil República (1889) descrita como “marcos da História Política do Brasil, e a segunda linha do tempo considerando a temporalidade da História dos Povos Terena que vai dos “tempos antigos” (antes da chegada portuguesa em 1500) aos “tempos atuais” que foi iniciado no ano 1905.

Na problematização desse exercício, na questão c⁵³, fica evidente o objetivo de discutir os diferentes tempos históricos quando é proposta a comparação entre a linha do tempo dos povos Terena, com a linha do tempo da História Política do Brasil.

Outra atividade proposta é uma análise de texto e imagem, a Atividade 1 da página 18⁵⁴ do caderno do 6º, traz um texto da Circe Maria Bittencourt e Maria Elisa Ladeira (2000) que fala sobre as atividades econômicas desenvolvidas pelo subgrupo Terena Guaná e, um retrato do desenhista Hercule Florence⁵⁵ retratando esse povo.

⁵² Disponibilizado no Anexo A.

⁵³ Anexo A página 15 do caderno de atividade, disponibilizado na página 96 desta dissertação.

⁵⁴ Anexo A página 98 desta dissertação.

⁵⁵ Fotógrafo, desenhista, tipógrafo e naturalista francês Antoine Hercule Romuald Florence “participou de 1825 a 1829 da Expedição Langsdorff e seus desenhos são considerados excelentes. Registrou a natureza e os índios das regiões que atravessou. O diário minucioso que realizou da viagem traz algumas das mais importantes informações da expedição. A Expedição Langsdorff foi uma expedição russa, chefiada e organizada pelo barão Georg Heinrich von Langsdorff (1774 – 1852). Artistas e cientistas, percorreram, entre 1821 e 1829, mais de 17 mil quilômetros pelo interior do Brasil e realizaram um importante inventário do país”. Disponível em: <<http://brasilianafotografica.bn.br/?p=10341>>. Acesso em: 26 fev. 2021.

As propostas do questionário “a”, “c”, “d” e “e” são categorizar os tipos de fontes históricas, meios de produção e período de criação desses documentos históricos. Além disso, na questão “b” é incluída discussão sobre grupo étnico representado na imagem e no texto.

Em geral, notei um empenho de incluir a temática indígena, sobretudo dos povos regionais, contudo senti a falta de atividades e conteúdos referente à temática afro-brasileira. Essa ausência também foi notada pela professora Helena, que disse o seguinte:

Mais uma coisa que eu acho interessante falar porque tem a ver com a temática, é que por exemplo a gente que estuda, né, graças a essa lei também, agora a gente estuda uma parte da África que a gente não estudava porque antes a gente só estudava o Egito, né! Agora a gente estuda a África negra⁵⁶, apesar da gente não saber se os egípcios eram ou não negros, né!? Mas aquela África que a gente tem certeza, né, a Núbia, o reino de Cuxe, outras sociedades negras da parte africana. E a gente não teve essa oportunidade, em função da Pandemia, porque eles priorizaram alguns conteúdos e esse conteúdo acabou ficando de fora, vamos dizer assim (Helena, entrevista, 18/06/2020).

De fato há uma ausência explícita das temáticas Africana e afro-brasileira nos conteúdos dos cadernos de atividades da SEMED, do 6º ao 9º ano. O conteúdo aparece de forma resumida apenas no caderno do 9º ano⁵⁷ quando é tratada a Revolta da Chibata, de 1910, contudo não há uma problematização sobre as causas de cunho racial que desencadearam a ação. Não foi feita menção explícita a João Cândido Felisberto, o almirante negro líder da revolta, apenas fica subentendido que ele era negro em um trecho da música da Elis Regina, que foi disponibilizado no material como apoio.

Felizmente a temática indígena é privilegiada nos conteúdos e atividades do caderno, apesar de apresentar o indígena no passado, sem ambientação desses indivíduos na história do tempo presente. Mesmo assim as atividades propostas buscaram despertar nos alunos uma alteridade, nesse caso destaco a “Atividade 7”⁵⁸ do caderno do 7º ano, na qual a proposta é fazer uma redação ou ilustração como se o aluno fosse um indígena no momento do “descobrimento” do Brasil.

Analisando esse material percebi um enfoque na temática regional. O caderno do 8º ano⁵⁹ traz uma discussão sobre os Povos Guaicuru, autodenominados Mbayá-Guaicurú, e sua natureza aguerrida.

⁵⁶Embora ainda existam discussões sobre a negritude dos povos egípcios da antiguidade, para Léopold Sédar Senghor esse assunto foi retirado da pauta somente aos listar os povos que ali habitaram. Sobre isso ele disse: “Nada é mais significativo a este respeito do que as palavras ‘leuco-etíopes’ empregadas por Plínio e aquela de ‘Melano Getules’, por Ptolomeu. A verdade, mais uma vez, e para retornar a Gostynsky, é que, em todo a África do norte, a maioria da população era ‘moura’, mestiça de berberes e de negros” (SENGHOR, 2019, p. 358).

⁵⁷ Disponibilizado no Anexo D.

⁵⁸ Anexo B página 20 do caderno de atividade, disponibilizado na página 107 desta dissertação.

⁵⁹ Disponibilizado no Anexo C.

Essa característica de priorizar a História Regional foi apontada pelo professor Humberto, inclusive nas formações de professor essa discussão é bastante privilegiada. Sobre isso e disse:

Eu já pedi mais de uma vez, faz formação sobre populações afro-brasileiras no Mato Grosso do Sul, porque eles gostam de pegar essa temática regional, inclusive eu acho que eles estão mais do mesmo, já teve várias sobre essa formação do estado não sei o quê! Essa temática regional e eu já pedi, eles nunca fizeram, né, uma formação nessa área ligada às populações e culturas afro-brasileiras (Humberto, entrevista, 22/07/2020).

Embora seja digna de apreciação toda essa valorização da temática regional incluindo os povos indígenas que compõem nosso estado, não é aconselhado priorizar uma temática em detrimento da outra, deve-se haver um equilíbrio entre os assuntos de forma que essas histórias e culturas sejam reconhecidas e valorizadas por professores e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão da literatura e da minha aproximação com o campo pude tirar lições valiosas sobre o ensino das temáticas afro-brasileira e indígena. Nas várias pesquisas que trataram/tratam sobre a aplicação da Lei 11.645/2008 os resultados indicaram/indicam certa fragilidade na aplicação do que determina a lei tanto em Mato Grosso do Sul quanto em estados da região Nordeste. Contudo, acredito que as realidades apresentadas nesses trabalhos não se diferem muito de outras vivenciadas em demais estados e regiões do território nacional.

O conjunto de normas que subsidiam a educação para as relações étnico-raciais é amplo e está estabelecido há mais de três décadas. No entanto, sua efetivação ainda é bastante discreta, boa parte das ações são iniciativas pessoais dos professores, escolas e de algumas instituições.

Muitas das conquistas no âmbito da educação vinham sendo reivindicadas pelos movimentos negros e indígenas desde as décadas de 1970 e 1980, o que refletiu na elaboração de uma legislação educacional em que esses povos passaram a ser considerados, como é o caso da LDB e dos PCN e posteriormente no estabelecimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Quando se trata dos conteúdos na disciplina de História, foco desta pesquisa, as barreiras apontadas em sua maioria envolvem: lacunas ou ausência de componentes das temáticas na formação inicial dos docentes, material didático “deficiente” para o subsídio das aulas e ausência de formação continuada para os professores.

Apesar da Lei 11.645/2008 vigorar há dez anos, os desafios para seu estabelecimento, a contento, ainda são diversos. Ao longo da pesquisa observei que metade dos/as interlocutores/as considerou as deficiências na formação docente (inicial e continuada) como um dos desafios. E essa demanda por formação é recorrente em várias pesquisas que tratam não somente da Lei 11.645/2008, mas também sobre a educação para as relações étnico-raciais.

Embora tenha ocorrido avanço no plano normativo como aumento, ainda que discreto, de disciplinas nas licenciaturas que tratam das temáticas, do ponto de vista prático falta muito para a efetivação dessa formação.

No curso de História da UFMS, em Campo Grande, a presença de disciplinas relacionadas às temáticas Afro-Brasileira, Indígena e Educação para Relações Étnico-Raciais, aumentou timidamente. Ao consultar a grade das disciplinas pude notar que atualmente constam como disciplinas obrigatórias, relacionadas às temáticas as seguintes: Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 68 horas; História Indígena, 68 horas; e, Educação das Relações Étnico-Raciais, 51 horas. Como disciplina de formação complementar estão: História da África, 68 horas; e, Religiões Afrodescendentes em Mato Grosso do Sul, 51 horas.

É possível observar, a partir dos relatos dos/as professores/as, que ao longo dos 24 anos que separam a formação do professor Manoel, da formação da professora Lídia, por exemplo, muitas conquistas, no que se refere à formação docente para a educação das relações étnico-raciais foram consolidadas. Porém, a inclusão de disciplinas relacionadas às temáticas raciais nas licenciaturas não significa que as discussões contemplam os objetivos da Lei 11.645/2008, tampouco que estão contribuindo para formação de docentes engajados na educação antirracista e inclusiva.

É evidente que muitos componentes curriculares nas licenciaturas necessitam de ajustes, no entanto apesar de tantas lacunas, o fato de serem ministradas disciplinas com enfoque específico, tanto na temática Afro-Brasileira quanto na Indígena, é um grande feito que deve ser considerado. Porém, ainda é expressiva a ausência da temática indígena.

É importante mencionar que algumas ações vêm sendo empreendidas dentro das IES, na tentativa de mitigar as lacunas na formação dos acadêmicos e profissionais da educação, no que tange às temáticas. Como por exemplo, a constituição de núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas - NEABI.

A UFMS tem alguns professores que oferecem semestralmente disciplinas relacionadas às temáticas. Além disso, são desenvolvidos diversos projetos de extensão, a exemplo o projeto de extensão "Formação de Professores em História e Cultura Indígena" que foi desenvolvido pela UFMS no município de Naviraí nos anos de 2012, 2013 e 2016.

Ocorre ainda a oferta de várias especializações, por meio da Agência de Educação Digital e a Distância - AGEAD/UFMS, como exemplo o Curso de Especialização em Antropologia e História dos Povos Indígenas, ofertado em 2015. Assim como, a Especialização Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diferenças no Contexto do Ensino de História e Cultura Brasileiras, no período de novembro/2017 a abril/2019.

Outro desafio apontado pelos/as interlocutores/as foi a necessidade de maior envolvimento entre educação básica, universidades, movimentos sociais na luta pela

igualdade de direitos. Como também, combate ao racismo e ao preconceito religioso, muito presente em nosso país.

Entender que o estigma dos estereótipos raciais contra pessoas não brancas é resultado de um processo histórico do racismo, e que este racismo está estruturalmente emaranhado na sociedade traz a responsabilidade de combatê-lo diariamente. O racismo estrutural faz parte da sociedade, mas não podemos aceitar suas manifestações como algo normal, ele deve ser combatido e desnaturalizado.

Por isso é tão importante que os/as professores/as estejam preparados/as para lidarem com essas situações. O problema precisa ser amplamente discutido. A omissão e o silenciamento dessas pautas podem gerar a sensação que a premissa é verdadeira. Muitas ideias racistas e preconceituosas são perpetuadas no ambiente escolar, devida a ausência de posicionamento dos/as docentes.

Ao contrário do que foi constatado por Cavalleiro (1998), a autora mostrou que muitos educadores ao se depararem com situações explícitas de preconceito e discriminação optavam pelo silenciamento, ao invés de tratarem o problema, na minha pesquisa pude verificar uma postura mais assertiva dos/as professores/as no trato dessas questões. Além disso, os/as professores/as mostraram uma abordagem bastante significativa desses conteúdos, na qual os povos indígenas e negros não são tratados apenas no passado.

Foi possível notar articulação entre os conteúdos da disciplina, mesmo que de forma tímida, com o que foi proposto nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Os professores demonstraram interesse em discutir as temáticas de forma valorativa, utilizando materiais diversos como: filmes, documentários, visitas à comunidades quilombolas, artigos científicos. Também foram citadas metodologias ativas como: seminários temáticos e construção de sequências didáticas sobre o racismo.

Outro ponto observado foi que discussões sobre os privilégios da branquitude no intuito de questionar a ideologia da meritocracia são realizadas por esses/as docentes mostrando que as ações de valorização das culturas e histórias negras e indígenas, bem como o combate ao racismo não são apenas de interesse, ou mesmo dever de indivíduos pertencentes etnicamente a esses grupos, mas devem ser uma prática contínua, sobretudo no ambiente escolar.

Em relação aos materiais didáticos, os professores falam sobre a inserção problemática da temática nos livros. Embora tenha havido uma certa ampliação das discussões, conforme indicado na pesquisa de Nobre (2017), os resultados mostraram que

muitas imagens dos povos indígenas foram incluídas no material didático, no entanto a discussão teórica ainda é pobre e, em alguns casos, reforçam estereótipos.

Sobre os conteúdos que tratam da temática africana e afro-brasileira nos livros didáticos, os professores relataram ocorrência de mudanças significativas nas abordagens dos conteúdos, apesar de ainda conter certa inconsistência na contextualização e problematização de imagens e teoria. A temática africana está presente mostrando outras visões de mundo. Houve uma valorização da ancestralidade de forma a contribuir para a desconstrução de ideias racista e de senso comum.

A percepção apresentada pelos/as docentes, sobre a invisibilização das histórias e culturas indígenas nos conteúdos de história, não se difere muito do que tenho constatado. Porém, vejo uma similaridade, em menor escala, desse apagamento das histórias Africana e afro-brasileira.

Mesmo que tenham sido apontadas críticas ao livro didático feita pelos/as interlocutores/as e por muitos pesquisadores do assunto, percebo um bom uso dessa ferramenta pelos/as professores/as pesquisados/as.

Algumas estratégias de ensino foram apresentadas, como por exemplo: a utilização de recursos audiovisuais, simpósios temáticos, elaboração de sequências didáticas e atividades de ensino fora da escola. Em geral, foram apontadas estratégias metodológicas de cunho descolonial, na qual são consideradas as diversas formas de ser e estar no mundo, os diferentes saberes, em contraponto a visão eurocêntrica hegemonicamente trazida pela narrativa histórica.

No que se refere às aproximações e distanciamentos nas abordagens das temáticas nas escolas públicas e privada não verifiquei nada significativo. Os distanciamentos foram percebidos quando analisei o andamento do ensino remoto emergencial durante a Pandemia.

A Pandemia escancarou problemas de ordem social, racial e de gênero. Mostrou que as assimetrias que perpassam essas relações acrescentadas à necropolítica desenvolvida como forma de governo do atual chefe do executivo da nossa nação refletido na realidade escolar. Problemas como falta de acesso à internet, moradia adequada e equipamentos eletrônicos têm se caracterizado como grandes entraves para o acesso à educação na atual conjuntura.

Diferente do ensino remoto que ocorreu/ocorre de forma síncrona na maioria das escolas particulares de Campo Grande, essa modalidade de ensino nas redes municipal e estadual foi realizada de maneira assíncrona.

A forma abrupta como ocorreu a transição do ensino presencial para o ensino remoto exigiu dos professores, alunos e até mesmo dos familiares dessas pessoas uma capacidade de

adaptação e resiliência automática. A elevada carga de trabalho, imposta pelo ensino em ambiente virtual, trouxe cansaço aos professores e alunos e impôs limitações na abordagem dos conteúdos das temáticas.

Ainda não é possível calcular precisamente os impactos causados por essa nova realidade do ensino. Existem muitas variáveis para se considerar, mas inicialmente é possível perceber que assim como em outras situações de calamidades, ou necessidade de adaptação imediata, as camadas mais pobres da sociedade são muito mais atingidas.

Para os/as professores/as pesquisados as aulas remotas não promovem um bom processo de ensino-aprendizagem, ainda mais no caso da disciplina de História que já sofria com a carga horária reduzida mesmo no ensino presencial. Outro ponto apontado por eles/as é o efeito desgastante dessa modalidade de ensino.

Sobre o ensino das temáticas durante a Pandemia foi apontado pelos/as professores/as prejuízos desses conteúdos, principalmente para assuntos relacionados à temática afro-brasileira. Ao analisar as atividades disponibilizadas no primeiro caderno de atividades, elaborado e distribuído pela SEMED, pude verificar que existiu um empenho de incluir a temática indígena, sobretudo dos povos regionais, contudo senti a falta de atividades e conteúdos referente à temática afro-brasileira.

De fato há uma ausência explícita das temáticas Africana e afro-brasileira nos conteúdos dos cadernos de atividades da SEMED, do 6º ao 9º ano. Analisando esse material percebi um enfoque na temática regional. Felizmente a temática indígena é privilegiada nos conteúdos e atividades do caderno, apesar de apresentarem o indígena no passado, sem ambientação desses indivíduos na história do tempo presente.

Embora seja digna de apreciação toda essa valorização da temática regional incluindo os povos indígenas que compõem nosso estado, não é aconselhado priorizar uma temática em detrimento da outra, deve-se haver um equilíbrio entre os assuntos de forma que essas histórias e culturas sejam reconhecidas e valorizadas por professores e alunos.

O que temos como prática do ensino das temáticas pode não ser, exatamente, o que os movimentos sociais, pessoas e organizações que lutaram para o estabelecimento da lei queriam, porém acredito que estamos progredindo.

O discurso apresentado pelos/as interlocutores/as mostra que são profissionais conscientes da importância do ensino dessas temáticas para além da miscigenação biológica, do sincretismo religioso e cultural.

O fato é que o ambiente escolar está mudando. As práticas antirracistas fazem parte das estratégias em sala de aula. Os/as professores/as ao discutirem sobre os privilégios da

branquitude e sobre as origens e malefícios do racismo na sociedade, evocam duas das características da educação antirracista descritas por Cavalleiro (2001, p. 158) que são “reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira; e buscar permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar. Também puder verificar outras características da prática antirracista na didática dos professores/as entrevistados como: problematização dos conteúdos históricos visando o questionamento de paradigmas e abordagens eurocêtricas; e repúdio à atitudes preconceituosas e discriminatória no ambiente escolar.

Infelizmente não foi possível, nesta pesquisa, conversar com os/as alunos/as sobre como eles/as entendem, recebem e percebem os conteúdos das temáticas afro-brasileira e indígena nas aulas de história, contudo, gostaria de em um futuro próximo abordar o ensino dessas temáticas a partir da percepção dos/as alunos/as.

Desejo dar continuidade a esta pesquisa, fazer novas incursões a campo, incluir outras análises além dos relatos dos/das professores/as para se chegar a resultados mais consistentes sobre o ensino das temáticas. Contudo foi possível inferir que trabalhar as temáticas afro-brasileira e indígena nos conteúdos de História é um exercício de desconstrução e descolonização das práticas pedagógicas, pois a nossa história oficial é colonial, eurocentrada, preconceituosa, silenciadora de histórias, saberes e lutas.

As experiências relatadas pelos professores, no trato com as temáticas mostram que apesar das dificuldades do material didático e até mesmo da formação dos docentes, eles/as se esforçam para fazer aulas com abordagens críticas e reflexivas.

A prática da educação antirracista e inclusiva é evidente. Não apenas relativa às temáticas, mas também como outras questões que geram polêmicas na sociedade, devido à falta de conhecimento apurado, como exemplo relações e identidades de gênero, sexualidade, diversidade e direitos humanos.

E no momento histórico de uma nova crise política pela qual o Brasil vem passando, desde 2016, com o processo de impeachment da Presidente Dilma Rousseff, seguido pelo resultado do processo eleitoral de 2018, com a eleição de um governo que tem projetos para a educação que vão de encontro à proposta de uma educação para todos, e das políticas de valorização das grandes minorias do nosso país, que foram defendidas e promovidas por gestões do passado.

O período eleitoral brasileiro de 2018 aqueceu vários debates, dentre eles, os relativos à pertinência das ações afirmativas, fundamentadas em análises fenotípicas e não sociais, onde, grande parte da população defendia as cotas baseadas na condição social do indivíduo, e

não mais racial. Partindo dessa alegação, podemos observar que a educação, sobretudo a educação para as relações étnico-raciais não tem atingido, a contento, os objetivos de combater o preconceito, a discriminação racial.

Se nossa sociedade tem dificuldades de enxergar a realidade, de afirmar que negros e indígenas podem e devem ocupar os espaços que assim julgarem pertinentes. Que cotas raciais são uma ação compensatória ou reparatória aos esbulhos vividos por esses povos. Que educação, trabalho, moradia, segurança e saúde de qualidade são direitos de todos. Onde estará a origem desse problema?

Acredito que uma das causas seja a narrativa da nossa história enquanto nação, pois por um longo período esses povos ocuparam um papel subalterno na história, sendo essa temática abordada como se suas contribuições na construção da nação se limitasse apenas – como vemos no livro *Casa-Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre – conforme aponta Munanga (1999), ao mito originário da formação do povo brasileiro, por meio do cruzamento das três raças, negra, branca e índia, dando uma ideia de dupla mistura no campo biológico e cultural, criando uma sensação de democracia racial.

Para Pereira (2012, p. 112) “A denúncia do mito da democracia racial é um importante elemento na luta contra o racismo”. Gomes (2008, p.99) aponta que “No caso específico da Lei 10.639 - entendida como uma medida de ação afirmativa -, o Movimento Negro, ao pleiteá-la, investe estrategicamente na ampliação do presente, juntando, ao real, as possibilidades e as expectativas futuras de superação do racismo e do mito da democracia racial”.

Um dos pareceres do Conselho Nacional de Educação, traz em seu texto o entendimento que a referida Lei é “uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade”(CNE/CP 003/2004, p. 2).

Diferentemente de países como Estados Unidos e África do Sul, no Brasil, o sistema de segregação racial foi mascarado pela ideologia da democracia racial, contudo os conflitos raciais em nosso país são frequentes e carregam o peso extra de serem conflitos raciais, de classe e muitas vezes de gênero.

Por isso, ofertar uma educação para o respeito e valorização da diversidade é ir além de afirmar que os povos indígenas e negros participaram da formação da sociedade brasileira, é pensar uma sociedade onde esses povos e outras minorias tenham o direito de ser e existir. Direito à diferença sem preconceito e discriminação, sem medo.

Infelizmente o Brasil passa por uma onda de desinformação e alienação das mentalidades, por isso se faz tão necessária política de formação continuada, maior envolvimento entre universidades, movimentos sociais e sociedade civil, visando o combate efetivo de todas as formas de discriminação, preconceito, racismo.

Com o aumento de práticas discriminatórias alinhados ao discurso de ódio deflagrado contra pessoas negras, indígenas, mulheres, pobres e LGBTQIA+, muito difundidas entre e por indivíduos da extrema direita brasileira, que infelizmente tem ganhado espaço e adeptos, educar-se para as relações étnico-raciais é um ato político, que pode ser entendido com desviante, doutrinador. Mas, apesar do cerceamento ideológico que às práticas educacionais sofrem na atualidade, pude ver professores e professoras engajados/as na luta.

Diante do exposto, concluo que o estabelecimento dessa lei não foi o fim de uma luta, mas o começo de uma nova etapa, na qual serão revistas e reformuladas as práticas pedagógicas, a formação docente, as estratégias metodológicas, os materiais de estudo que apresentem de forma coerente e valorativa a atuação dos povos negros e indígenas na história, cultura, economia, ciências, na formação do Brasil.

Os relatos dos/as professores mostraram que o ensino das temáticas deve ser construído buscando a compreensão dessas culturas e histórias no intuito de desconstruir estereótipos e preconceitos contras esses povos, em relação às suas religiosidades e cosmologias.

Apesar de ainda existirem limitações quanto à formação docente, inicial e continuada; deficiências no material didático; e muitas formas de preconceito, discriminação e racismo no ambiente escolar, vi nesses/as professores/as, interlocutores desta pesquisa, uma prática docente antirracista, descolonial. Pude ver um caminho novo, pessoas interessadas na mudança, que tentam ensinar de forma valorativa essas histórias e culturas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. *Estud. hist. (Rio J.)* [online]. 2008, vol.21, n.41, pp.5-20. ISSN 0103-2186. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21862008000100001>>. Acesso em 26 fev. 2021.

AGÊNCIA MUNICIPAL DE MEIO AMBIENTE E PLANEJAMENTO URBANO - PLANURB. *Perfil Socioeconômico de Campo Grande*/Instituto Municipal de Planejamento Urbano - PLANURB. 24. ed. rev. Campo Grande, 2017.

ALBERTI, Verena ; PEREIRA, Amilcar Araujo. *Movimento negro e "democracia social" no Brasil: entrevistas com lideranças do movimento negro*. Rio de Janeiro : CPDOC, 2005. 15f. Disponível em:< <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6829>>. Acesso em 20 jul. 2020.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*.Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Editora, 2020.

ANPED. Grupos de trabalho. Página inicial. Disponível em:<<https://anped.org.br/grupos-de-trabalho>>. Acesso em: 2 set. 2020.

ASSUNÇÃO, Marcello Gomes de. *Parâmetros para produção e avaliação de livro didático de história – aprendizagem histórica e a Lei 10.639/2003*. 2016. 142 f. Dissertação (mestrado) – Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História, Rio de Janeiro, 2016.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*/ Homi K. Bhabha; tradução de Myriam Ávila, Eliane Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. – 2. ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 14 jul. 2020.

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 7 jul. 2019.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio): Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias* / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. – Brasília: MEC/SEMT, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. 2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171>. Acesso em 14 set. 2020.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 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 da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10101-lei-11645-10-03-2008&Itemid=30192>. Acesso em 7 jul. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 14 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. 2017. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão Final. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 17 jul. 2020.

BITTENCOURT, Circe. M. F. Livros didáticos de História: práticas e formação docente. In: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos ... [et al.]. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente (org)*. – Belo Horizonte : Autêntica, 2010. p. 544-564.

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3 ed. Rio de Janeiro, RJ: F. Alves, 1992. 238 p.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, v. 3, n. 4, pp. 86-92, jan/jun., 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515>>. Acesso em 17 jul. 2020.

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* Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial. p. 193-209. Disponível em: <<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/189/143>>. Acesso em 14 set. 2020.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura – O poder da identidade*, de Manuel de Castells, foi impressa em offset e brochada para Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2003.

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES. Página inicial. Disponível em:<<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em 7 abr. 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos; GOMES, Jerusa Vieira. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 1998. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. 6ª edição. São Paulo: Selo Negro, 2001, 141-160.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. *Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil)*. 2015. 372 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Veja “À Sombra de um Delírio Verde”. Página inicial. Disponível em:<<https://cimi.org.br/2011/11/32926/>>. Acesso em 15 fev. 2021.

COLÉGIO PEDRO II. *História do CPII*. Página inicial. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html. Acesso em 27 jul. 2020.

COLMAN, Daniele Gonçalves. *A implementação da lei 11.645/2008 no ensino fundamental*. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

COMUNIDADES INDÍGENAS. Subsecretaria Especial de Cidadania (SECID/MS). Página inicial. Disponível em: <http://www.secid.ms.gov.br/comunidades-indigenas-2/>. Acesso em 1 jun. 2020.

Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / *Organização Internacional do Trabalho*. - Brasília: OIT, 2011 1 v. ISBN: 978-92-2-824257-7 (print); 978-92-2-824258-4 (web pdf). Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf>. Acesso em 28 set. 2020.

DAMATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues. *Boletim do Museu Nacional: Antropologia*, n. 27, maio de 1978. P.1-12.

DIALLO, Cíntia Santos. *História da África e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Superior Público: análises sobre currículos e disciplinas dos cursos de licenciaturas em História em Mato Grosso do Sul (2003-2016)*. 2017. 347 f. Tese (Doutorado em História)- Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

DIAS-TRINDADE, S., CORREIA, J. D., & HENRIQUES, S. (2020). Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 13(32), 1-23. Disponível em:<<https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426>>. Acesso em 25 fev. 2021.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Niterói, v.12, n.23, pp.100-122, 2007. Disponível em:<

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 28 set. 2020.

EDUCA IBGE. *Uso de internet, televisão e celular no Brasil*. Página inicial. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 31 jul. 2020.

FREIRE, Rogéria Alves. *Diversidade, currículo escolar e projeto pedagógico a relação família, escola e comunidade*. São Paulo Cengage Learning 2016 1 recurso online ISBN 9788522123537.

FONTENELE, Zilfran Varela. *O ensino de temas de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígenas em escolas públicas de ensino médio*. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Pau de Ferros, 2016.

GOFFMANN, Erving. Estigma – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Título Original: Stigma – Notes on the Management of Spoiled Identity Tradução: Mathias Lambert Data da Digitalização: 2004 Data Publicação Original: 1963

GOIS, Diego Marinho de; SOUSA, Gustavo Pinto de. Balanços, comparações e sensibilidades: o lugar da Lei nº 11.645/2008 nas universidades públicas do Pará. In: SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa (org). *A lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2019. p. 43-74.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, pp. 95-108, jan./dez., 2008. Disponível em:<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127/230>>. Acesso em 22 jul. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.27, n.1, pp. 109-121, jan./abr., 2011. Disponível em:<<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971>>. Acesso em 20 jul. 2020.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2015. 58 p.

HEIMBACH, Nilva. *Culturas indígenas, ensino de arte e a lei 11.645/2008: possibilidades interculturais?* 2019. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019.

LAMAS, Fernando Gaudareto. A luta contra o senso comum: considerações sobre a apreensão da história indígena em sala de aula. *Revista Ensino Interdisciplinar*, v. 3, nº. 08, Maio/2017 UERN, Mossoró, RN, p. 160-168. Disponível em:<<http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/975>>. Acesso em 17 out. 2020.

LAPLATINE, François, 1943 - *Aprender antropologia/ François Laplatine; tradução Marie-Agnés Chauvel; prefácio Maria Isaura Pereira Queiroz*, São Paulo: Brasiliense, 2003.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e História. *Antropologia Estrutural II*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976, Capítulo XVIII, p. 328-366.

LUCIANO, Gersem dos Santos. A história e cultura indígena no contexto da Lei 11.645/08: reflexos na educação brasileira. *Revista de Educação do COGEIME*, v. 25, n. 49, pp. 11-23, julho/dezembro, 2016. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/695/644>>. Acesso em 23 jul. 2020.

LUCIANO, Gersem dos Santos. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. *Tellus*, ano 7, n. 12, p. 127-146, abr. 2007. Disponível em: <www.gpec.ucdb.br>. Acesso em 28 set. 2020.

MACENA, Elizabeth Vieira. *A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã: subsídios para o ensino da temática indígena*. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2018.

MAURO, Victor Ferri. *História, território, identidade Krahô-Kanela*. Dourados, MS: UFGD, 2016. 434 f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

MORAES CRUZ, R., RUPPEL DA ROCHA, R. E., ANADREONI, S., & DUARTE PESCA, A. (2020). Retorno ao trabalho? Indicadores de saúde mental em professores durante a pandemia da COVID-19. *Revista Polyphonia*, 31(1), 325-344. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rp.v31i1.66964>> Acesso em 25 fev. 2021.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu -da. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, 7-35.

MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa Tombini. O equilíbrio de histórias: experiências no ensino de história por meio de narrativas africanas e indígenas. In: SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa (org). *A lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2019. p. 133-148.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o Racismo na escola*.(org) 2ª revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*/ Kabengele Munanga. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*/ Kabengele Munanga. – 5. ed. rev. amp.; 1.reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

NOBRE, Felipe Nunes. Nos meandros do (re) conhecimento: a temática indígena nos livros didáticos de história no contexto de implementação da lei 11.645/08 (2008-2014). 2017. 217f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. rev.* vol.26 no.1 Belo Horizonte Apr. 2010. In: < <http://https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>> Acesso em 17 out. 2020.

OPAS BRASIL. Página inicial. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 31 jul. 2020.

OPAS. Folha informativa COVID-19. Página inicial. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875#datas-notificacoes. Acesso em: 31 jul.2020.

PEREIRA, Amilcar Araújo. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. *Revista História Hoje*, v. 1, nº 11, pp. 111-128, 2012. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/21>>. Acesso em 28 set. 2020.

PEREIRA, Amilcar Araújo. O movimento negro brasileiro e a Lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 11, n. 22, p. 13-30, ago/dez de 2016. Disponível em:< [revistas.ufrj.br > index.php > rce > article > download](http://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download)>. Acesso em 28 set. 2020.

POUTIGNAT, Philippe. *Teorias da etnicidade*. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth/ Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenart; tradução de Elcio Fernandes. - São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Gilmar. *Educação e antropologia: construindo metodologias de pesquisa/ organização* Gilmar Rocha, Sandra Pereira Tosta - Curitiba, PR: CRV, 2013

ROCHA, Gilmar. *Antropologia & Educação/ Gilmar Rocha & Sandra Tosta - 2ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 - (Coleção Temas & Educação;10).*

SANTOS NETO, Mario Lopes dos. *As ressonâncias de uma reparação tardia: um estudo sobre as experiências docentes diante de ensino de história e cultura afro-brasileira e das relações étnico-raciais na comunidade do Curuzú, Salvador (BA)2015*. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Aula na TV Aberta. Página inicial.Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/aulas-na-tv-aberta/>. Acesso em 31 jul. 2020.

SECRETARIA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diferenças no Contexto do Ensino de História e Cultura Brasileiras. Página inicial. Disponível em: <<https://sead.ufms.br/relacoes-etnico-raciais-genero-e-diferencas-no-contexto-do-ensino-de-historia-e-cultura-brasileiras/>>. Acesso em 29 set. 2020.

SENGHOR, L. S. (2019). Os negros na Antiguidade mediterrânea. *Heródoto: Revista Do Grupo De Estudos E Pesquisas Sobre a Antiguidade Clássica E Suas Conexões*

Afro-asiáticas, 3(2), 348-370. Disponível em:<<https://doi.org/10.31669/herodoto.v3n2.28>> Acesso em 25 fev. 2021.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. A Lei 11.645/2008 e a inserção da temática indígena na educação básica. In: SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. (Org.). *Histórias e culturas indígenas na Educação Básica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, 67-99.

SILVA, Suelen de Aguiar. Desvelando a Netnografia: um guia teórico e prático. *Intercom - RBCC*. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 339-342, jul/dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/interc/v38n2/1809-5844-interc-38-02-0339.pdf>>. Acesso em 2 set. 2020.

SIQUEIRA MARQUES, E. P.; MENDONÇA DE OLIVEIRA CALDERONI, V. A. Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. *OPSIS*, v. 16, nº 2, pp. 299-315, julho/dezembro 2016. Disponível em:<<https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/37081>>. Acesso em 26 nov. 2020.

SOUSA, Joilson Silva de. *Temática indígena na escola: saberes experienciais de docentes de história na rede pública municipal de Fortaleza-CE*. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de anuência

Termo de Anuência

Caro (a) Professor (a),

Meu nome é Evelyn de Souza Santiago Candido da Silva sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada O ensino das temáticas história e cultura afro-brasileira e indígena em escolas de Campo Grande - MS, sob orientação do Prof. Dr. Victor Ferri Mauro.

A partir dos relatos das experiências de professores/as de História com o ensino das temáticas Afro-Brasileira e Indígena pretendo: observar a abordagem das temáticas nas aulas; as estratégias metodológicas utilizadas para o ensino das temáticas; e os desafios enfrentados pelos professores na articulação dos conteúdos das temáticas Afro-Brasileira e Indígena aos demais conteúdos da disciplina .

Diante disso, gostaria de convidá-lo/a a participar como colaborador/informante da pesquisa. As entrevistas serão em ambiente virtual, devida necessidade de isolamento social imposta pela Pandemia da Covid-19, em plataforma escolhida pelo/a colaborador/a, essas poderão ser interrompidas a qualquer momento, sem prejuízos, e serão gravadas se consentidas pelos/as informantes. As transcrições serão apresentadas aos colaboradores/as e comporão o texto da dissertação após autorização dos/as mesmos/as. Para preservar a identidade dos/as informantes no texto final serão utilizados nomes fictícios. A participação na pesquisa não gerará vínculo de coautoria.

Você aceita participar dessa pesquisa? Se sim, favor assinar o campo abaixo.

Campo Grande - MS, _____ de _____ de 2020.

Assinatura Colaborador/Informante

Apêndice B - Roteiro da entrevista

Roteiro da entrevista

Informações pessoais

1. Nome? Idade? Gênero?
2. Você se considera branco(a), pardo(a), preto (a), amarelo (a) indígena?

Formação acadêmica

1. Qual sua formação acadêmica? Onde se formou/ano?
1. Possui curso de pós-graduação? Nível (especialização/mestrado/doutorado)?
1. Na graduação teve alguma disciplina relacionada às temáticas afro-brasileira e indígena? Qual (is)?

Vida profissional

1. Quando/ onde/ como começou a trabalhar com ensino de História?
1. Atualmente, em qual (is) escola (s) trabalha? Da rede pública ou privada? Localidade?
1. Qual o perfil dos alunos da (s) escola (s) (socioeconômico, raça/etnia, cultural)?
1. Para qual (is) série (s) leciona? Ensino fundamental ou médio?

Sobre a Lei 11.645/2008 e o ensino das temáticas afro-brasileira e indígena

1. Você conhece a Lei 11.645/2008? Como foi este contato?
1. Qual (is) material (is) você utiliza para o planejamento das aulas da disciplina?
1. Sobre as temáticas afro-brasileira e indígena quando são tratadas? como? quais materiais utilizam para a elaboração da (s) aula (s)?
1. Durante as aulas que tratam sobre essas temáticas já ocorreu algo inesperado? Relate.
1. Você percebe alguma resistência e/ou dificuldades por parte dos alunos no trato de questões étnico - raciais nas atividades em sala ou em assuntos cotidianos?
1. Como você avalia seu nível de conhecimento sobre as temáticas?
1. Você costuma participar de curso (s) de formação continuada? Qual (is)?

1. Já participou de algum curso (s) de formação continuada específico sobre a (s) temática (s) afro-brasileira e/ou indígena? Quem promoveu?
1. A escola disponibiliza algum tipo de material (livros, revistas, artigos, documentários) que possam contribuir para elaboração das aulas sobre as temáticas?
1. Os coordenadores pedagógicos interferem no planejamento das aulas? Houve algum momento que questionaram a ausência ou excesso de informações sobre as temáticas nos planejamentos?
1. Na (s) escola (s) que você trabalha existe algum projeto e/ou atividade relacionados a assuntos étnico-raciais?
1. Você se declarou (branco (a), indígena, preto (a), pardo (a)), você considera que sua origem/pertencimento étnico influencia/interfere na sua prática pedagógica com as temáticas afro-brasileira e indígena?
1. Como são articulados os conteúdos das temáticas afro-brasileira e indígena aos demais conteúdos da disciplina?
1. Com a Pandemia da Covid-19 como ficou a organização das aulas? Quem organiza/organizou os materiais distribuídos aos alunos? Como está o andamento das aulas em ambiente virtual?
1. Com a nova realidade do ensino, devido a necessidade de isolamento social, você considera que houve prejuízos na abordagem dos conteúdos das temáticas afro-brasileira e indígena?
1. Quais são os desafios para o ensino das temáticas nas aulas?

ANEXOS

Anexo A - Caderno de atividades 2020, 6ºano, produzido e distribuído pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - SEMED.



6º ANO

LÍNGUA PORTUGUESA
MATEMÁTICA
HISTÓRIA
GEOGRAFIA
CIÊNCIAS
ARTE
ED. FÍSICA
LÍNGUA INGLESA

SUMÁRIO

LÍNGUA PORTUGUESA.....	4
MATEMÁTICA.....	10
HISTÓRIA	16
GEOGRAFIA.....	21
CIÊNCIAS.....	24
ARTE.....	27
EDUCAÇÃO FÍSICA.....	38
LÍNGUA INGLESA.....	32

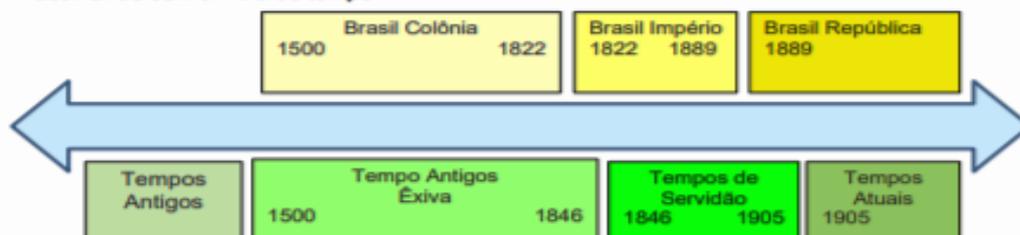
**PROPOSTA DE ATIVIDADE
HISTÓRIA - 6º ANO**

A Orientações para realização desta atividade

Esta habilidade será trabalhada em três atividades. Na primeira atividade você fará um exercício de interpretação de linha do tempo. Na segunda atividade trabalhará com interpretação de texto. E a terceira atividade será de interpretação de imagem. Para realizar as atividades deste caderno você não precisará do livro didático ou de outra fonte de consulta

ATIVIDADE 1

Trabalhando com a linha do tempo



Marcos da História Política do Brasil:

- 1500 : Chegada dos Portugueses.
- 1822 : Independência do Brasil.
- 1864 - 1870: Guerra do Paraguai.
- 1889 : Proclamação da República.

História dos Povos Terena:

- Antes de 1500 – Tempos Antigos.
- 1500 – 1846: Tempos Antigos Éxiva.
- 1846 – 1905: Tempos de Servidão.
- 1905: Tempos Atuais.

*Fonte adaptada de BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. A história do povo Terena. Brasília: Mec, 2000.

Observe a linha do tempo e responda:

a) Há quantos séculos os primeiros portugueses chegaram ao Brasil?

b) O Tempo de servidão do povo terena iniciou-se em 1846. Qual fato histórico na História do Brasil teve início neste mesmo ano?

c) A linha do tempo do povo terena é igual a linha do tempo do Brasil? Justifique sua resposta:

d) A seguir, organize os acontecimentos em uma linha do tempo:

1. Início da Guerra do Paraguai – 1864.
2. Chegada dos portugueses ao Brasil – 1500.
3. Primeiras demarcações das terras terenas – 1905.
4. Ano de meu nascimento: _____.
5. Pandemia do coronavírus – 2020.
6. Proclamação da República – 1889.
7. Criação da Fundação Nacional do Índio (Funai) - 1967.

Siga o exemplo:



ATIVIDADE 2

Trabalhando com textos.

Leia o texto a seguir e responda as questões.

[...] O tempo se revela acima de tudo na natureza: no movimento do Sol e das estrelas, no canto do galo, nos indícios sensíveis e visuais das estações do ano. Tudo isso é relacionado com os momentos que lhe correspondem na vida do homem (com seus costumes, sua atividade, seu trabalho) e que constituem o tempo cíclico. O crescimento das árvores e do rebanho, as idades do homem [...]. Por outro lado, teremos os sinais visíveis, mais complexos, do tempo histórico propriamente dito, as marcas visíveis da atividade criadora do homem, as marcas impressas por sua mão e por seu espírito: cidades, ruas, casas, obras de arte e de técnica, estrutura social, etc. [...]

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 243.

a. Quais são as duas formas de perceber a passagem do tempo, apresentadas no texto?

b. Quais elementos descritos no texto identificam essas passagens do tempo?

* Esta atividade foi retirada Proposta de acompanhamento da aprendizagem – FTDA

<p>A Orientações para realização desta atividade</p>	<p>Este caderno divide-se em três atividades. Na primeira atividade você fará um exercício de interpretação de imagens. Na segunda atividade trabalhará com interpretação de texto. Na terceira atividade, você deverá produzir um texto ou desenho que represente o que você analisou nas duas partes anteriores. Para realizar as atividades deste caderno você não precisará do livro didático ou de outra fonte de consulta</p>
--	---

ATIVIDADE 1

Trabalhando com Fontes Históricas.

Fonte 1: Relato de Herculle Florence. Desenhista que acompanhava a Expedição

Langsdorff, nos anos 1825 a 1829.

"Os Guanáns moram na margem oeste do rio Paraguai, um pouco acima da vila de Miranda. Acham-se todos juntos e aldeados numa espécie de grande povoação. Usam uma língua própria, mas em geral, sabem alguma coisa de português, que falam à maneira de quase todos os índios ou dos negros nascidos na costa d'África. De quanta tribo tem o Paraguai, é esta que mais em contato está com os brasileiros. Lavradores, cultivam o milho, o aipim e mandioca, a cana-de-açúcar, o algodão, o tabaco e outras plantas do país. Fabricantes possuem alguns engenhos de moer cana, e fazem grandes peças de pano de algodão com o que se vestem, além de redes e cintas industriais. Vão em canoas próprias ou de brasileiros até Cuiabá, para venderem suas peças de roupa, cintas, suspensórios, cilhas de selim e tabaco."

Fonte 2: Desenho de Herculle Florence. Desenhista que acompanhava a Expedição Langsdorff, nos anos 1825 a 1829.

* Referências para as fontes:

BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. *A história do povo Terena*. Brasília: Mec, 2000.



Imagem 1: Moça Guanã e Guanitá, chefe dos Guanáns.

A partir da análise das fontes históricas 1 e 2, responda as questões:

a) Quem produziu os documentos e em qual século?

b) Qual grupo étnico-racial é tema da fonte 1 e quais as atividades desempenhadas por eles?

c) Quais personagens são representados na imagem?

d) Identifique as semelhanças entre as fontes 1 e 2:

e) As imagens podem ser classificadas como fontes históricas? Justifique sua resposta.

ATIVIDADE 2

Analizando textos:

Texto 1

[...] De ponta a ponta, é tudo prais palma, muito chã e muito formosa. Pelo sertão nos pareceu vista, do mar, muito grande, porque nos parecia muito longa. Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro; nem lho vimos.

Porém a terra em si é de muito bons ares, assim frios e temperados[...] Águas são muitas e infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem[...] Deste Porto Seguro, da nossa ilha de Vera Cruz, hoje, sexta-feira, primeiro dia de maio de 1500.

Pero Vaz de Caminha

Texto 2

Nós descobrimos estas terras! Possuímos livros e, por isso, somos importantes!" dizem os brancos. Mas são apenas palavras de mentira. Eles não fizeram mais que tomar as terras das gentes da floresta para se pôr a devastá-las. Todas as terras foram criadas em uma única vez, as dos brancos e as nossas, ao mesmo tempo que o céu. Tudo isso existe desde os primeiros tempos, quando Omama nos fez existir. É por isso que não creio nessas palavras de descobrir a terra do Brasil.

Fonte: <http://socioambiental.org>. Acesso em 16/01/2008

Leia os textos e responda:

a) Qual tipo de documento é o primeiro texto? Quem o escreveu e quando?

b) Onde o texto 2 foi publicado e qual a intenção do autor ao escrevê-lo?

c) Os autores tem opiniões diferentes sobre o "descobrimento" do Brasil? Explique.

ATIVIDADE 3

Produzindo.

Os textos e imagens deste caderno de atividades são fontes documentais sobre a história da América.

Imagine que você fosse um indígena e presenciou a chegada dos portugueses ao Brasil, escreva uma carta (entre 10 e 15 linhas) ou um desenho com as suas principais impressões sobre o contato com os europeus.

(Utilize seu caderno de história ou o verso desta folha para realizar sua produção).

Anexo B - Caderno de atividades 2020, 7º ano, produzido e distribuído pela SEMED.



7º ANO

LÍNGUA PORTUGUESA
MATEMÁTICA
HISTÓRIA
GEOGRAFIA
GEOGRAFIA REGIONAL
CIÊNCIAS
ARTE
ED. FÍSICA
LÍNGUA INGLESA

Sumário

ORIENTAÇÕES GERAIS AOS PAIS E ALUNOS.....	3
PROPOSTA DE ATIVIDADE LÍNGUA PORTUGUESA - 7º ANO.....	4
PROPOSTA DE ATIVIDADE MATEMÁTICA - 7º ANO.....	10
PROPOSTA DE ATIVIDADE – HISTÓRIA – 7º ANO.....	14
PROPOSTA DE ATIVIDADE GEOGRAFIA - 7º ANO.....	21
PROPOSTA DE ATIVIDADE GEOGRAFIA REGIONAL - 7º ANO.....	25
PROPOSTA DE ATIVIDADE CIÊNCIAS - 7º ANO.....	30
PROPOSTA DE ATIVIDADE ARTE - 7º ANO.....	32
PROPOSTA DE ATIVIDADE EDUCAÇÃO FÍSICA - 7º ANO.....	33
PROPOSTA DE ATIVIDADE LÍNGUA INGLESA - 7º ANO.....	38

ATIVIDADE 3

Observe atentamente as imagens a seguir:

Imagem 1



https://www.researchgate.net/figure/Figura-3-Gravura-de-1873-F-Bouvin-Uma-sala-de-aula-conforme-o-Guia-das-Escolas_fig3_308768891

Imagem 2



<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:AlunosEnem2010.JPG>

Imagem 3



https://commons.wikimedia.org/wiki/File:ISILDA_PELICANO@_MODA_LISBOA_for_Hello_Kitty.jpg

Imagem 4



<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:1778-jeune-dame-de-qualite-en-grande-robe.jpg>

Imagem 5



[https://pt.wikipedia.org/wiki/Pinta_\(caravela\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pinta_(caravela))

Imagem 6



https://aeromagazine.uol.com.br/artigo/aviao-perde-dois-motores-em-voo-e-plano-por-aproximadamente-100-km_4739.html

Agora leia as seguintes definições para moderno:

Que pertence ao tempo presente ou a uma época relativamente recente; atual.

Posterior ao fim da Idade Média (1453) até à Revolução Francesa (1789)

Fonte: <https://www.dicio.com.br/moderno/>

Estas duas definições apresentam sentidos diferentes para o uso da palavra moderno. A primeira representa um uso comum, do nosso dia a dia, a segunda se refere a um período histórico.

A partir dessa explicação, indique na tabela abaixo, quais imagens se referem a cada um deles.

Uso comum	Período histórico

Indique que quais imagens referem-se a:

Meio de transporte: _____

Forma de se vestir: _____

Forma de aprender e ensinar: _____

Em qual desses três tipos de atividade parece haver menos diferença entre a imagem que representa o uso comum e o período histórico? Descreva os elementos que são comuns às duas imagens pareadas.

ATIVIDADE 4

Um dos aspectos que caracterizaram a modernidade europeia foi a imposição, por meio da colonização, do seu modo de vida (religião, crenças, valores), a outros povos, como por exemplo os nativos da América. Os europeus acreditavam que sua cultura era superior às demais e que deveria, por isso, dominar o mundo.

Leia os trechos da Carta de Caminha ao rei de Portugal, sobre o contato com os indígenas brasileiros e depois responda:

“(...) ser gente bestial, de pouco saber e por isso tão esquiva. Porém e com tudo isso andam muito bem curados e muito limpos. E naquilo me parece ainda mais que são como aves ou alimárias monteses, às quais faz o ar melhor pena e melhor cabelo que às mansas, porque os corpos seus são tão limpos, tão gordos e tão formosos(...)

(...) Assim, Senhor, a inocência desta gente é tal, que a de Adão não seria maior, quanto a vergonha. Porém o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar.”

CAMINHA, Pero Vaz de. A carta de Pero Vaz de Caminha: Fundação Biblioteca Nacional. p. 8-14. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf>. Acesso em: 11/3/2019.

Retire do texto expressões usadas por Pero Vaz de Caminha que indicam que ele considerava os indígenas inferiores aos europeus.

Segundo Caminha, qual deveria ser a principal missão do rei português para com os indígenas?

Qual foi o principal meio empregado pelos colonizadores portugueses para “salvar” os nativos?

ATIVIDADE 5

Trabalhando com fontes históricas

Fonte: 1

Detalhamento da costa brasileira até a foz do rio da Prata, com destaque da atividade de exploração do pau-brasil pelos povos nativos para os portugueses. Mostra aspectos da fauna.



Autor: Pedro Reinel, Jorge Reinel, Lobo Homem e Antônio de Holanda

Ano: 1519

Acesso: Miller Atlas

Fonte 2:

No século XVI, Jean de Léry, em seu livro *Viagem à terra do Brasil*, fala do estranhamento que os tupinambás tinham com relação ao interesse dos europeus pelo pau-brasil:

“Uma vez um velho perguntou me: Por que vindes vós outros, mairs e perôs (franceses e portugueses) buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra? Respondi que tínhamos muita, mas não daquela qualidade, e que não a queimávamos, como ele o supunha, mas dela extraíamos tinta para tingir (...). Retrucou o velho imediatamente: e porventura precisais de muito? – Sim, respondi-lhe, pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias do que podeis imaginar, e um só deles compra todo o pau-brasil com que muitos navios voltam carregados.”

In: LÉRY, Jean de. *Viagem à terra do Brasil*. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia, São Paulo, Ed. USP, 1980, p. 168-9.

a) Construa uma ficha dos documentos, considerando os tópicos abaixo:

	Fonte 1	Fonte 2
Autor		
Data		
Tipo de fonte		
Tema		

b) Quais grupos são representados no mapa e qual atividade eles realizam?

c) Segundo a fonte 2, os povos nativos do Brasil e os europeus utilizavam os recursos naturais da mesma forma? Justifique sua resposta.

d) As fontes históricas analisadas foram produzidas por autores e períodos diferentes. Porém apresentam algumas semelhanças entre elas, cite pelo menos duas:

ATIVIDADE 6

Trabalhando com cartas

Texto 1: Carta de Pero Vaz de Caminha

Nesta terra, até agora, não pudemos saber se existir ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro. Porém, a terra em si é de bons ares, assim frios e temperados. As águas são muitas e infinitas. A terra é tão grandiosa que, querendo aproveitá-la, tudo dará nela, por causa das águas que tem. Porém, o melhor fruto que podemos tirar dela, me parece, será salvar esta gente, tornando-a cristã.

TORRES, Adriana, PEREIRA, André. Ilustrações de Tibúrcio. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Rio de Janeiro: ao livro Técnico, 1991.p.21.

Texto 2: Carta de Cristovão Colombo.

Mas uma coisa ousou afirmar, porque há muitos testemunhos, e é que vi nesta terra de Veragua [Panamá] maiores indícios de ouro nos dois primeiros dias do que na Espanha em quatro anos, e que as terras da região não podem ser mais bonitas nem mais bem lavradas. Ali, se quiserem podem mandar extrair à vontade.

Carta de Colombo aos reis da Espanha, julho de 1503. Apud AMADO, J. e FIGUEIREDO, L. C. Colombo e a América: quinhentos anos depois. São Paulo: Atual, 1991 (adaptado).

a) Para Pero Vaz de Caminha qual é a maior riqueza encontrada no Brasil?

b) Qual a intenção de Cristovão Colombo ao escrever essa ao rei da Espanha?

c) A partir da leitura dos textos, identifique os interesses de espanhóis e portugueses na América:

ATIVIDADE 7

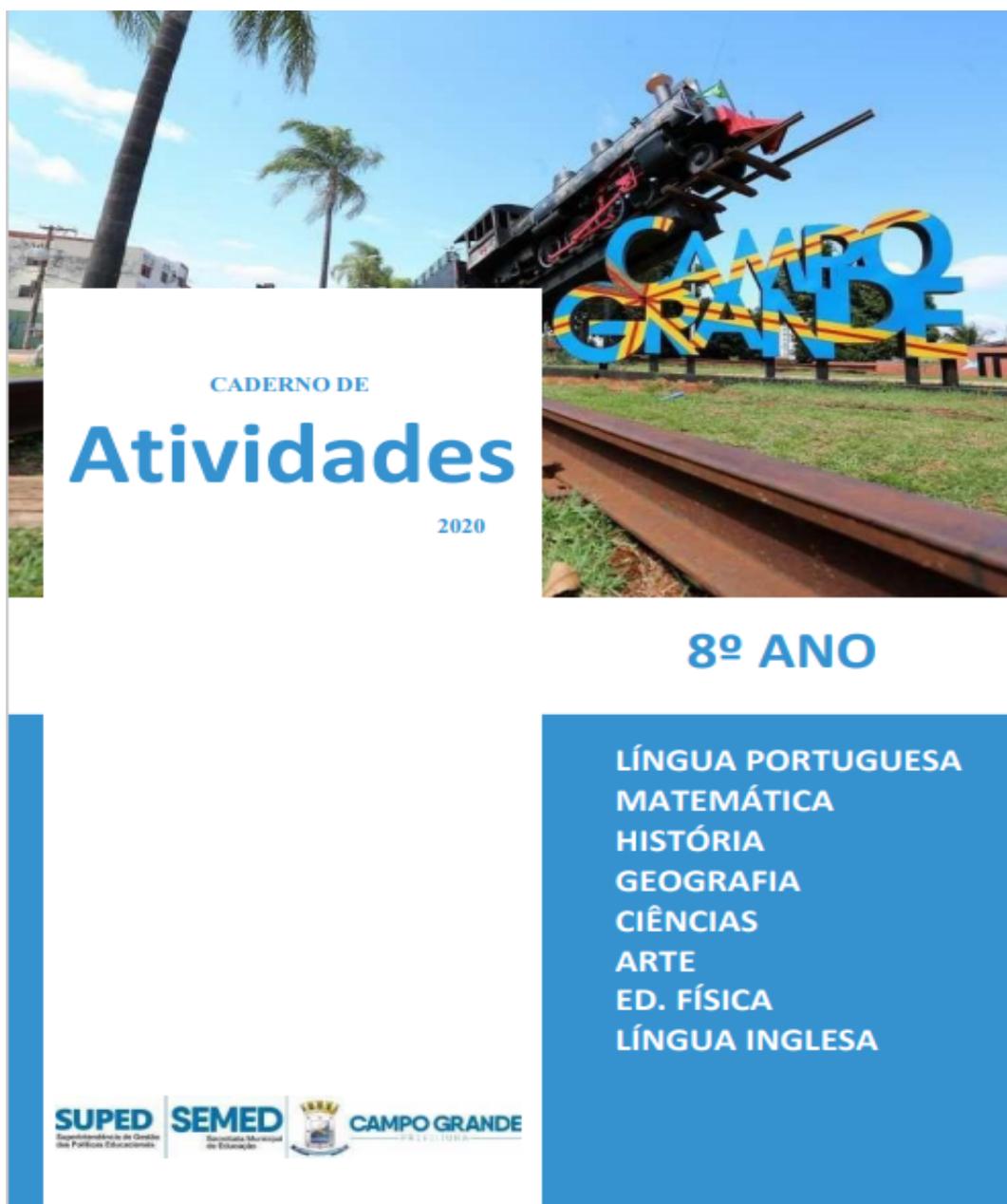
Produzindo

Os textos e imagens deste caderno de atividades são fontes documentais sobre a história da conquista da América.

Imagine que você, fosse um indígena e presenciou a chegada dos portugueses ao Brasil. Escreva uma carta (entre 10 e 15 linhas) ou um desenho com as suas principais impressões sobre o contato com os europeus.

(Utilize seu caderno de História ou o verso desta folha para realizar sua produção)

Anexo C - Caderno de atividades 2020, 8º ano, produzido e distribuído pela SEMED.



PROPOSTA DE ATIVIDADE HISTÓRIA REGIONAL - 8º ANO

QUEM ERAM OS GUAICURUS?

Os guaicurus eram famosos por serem uma tribo guerreira que se utilizavam de cavalos para as caçadas e ataques. Migraram para o território brasileiro, na região dos estados do Mato Grosso do Sul e Goiás, fugindo da colonização na região do norte do Paraguai.

A denominação "guaicuru" era utilizada originalmente pelos nativos da etnia guarani para referir-se a um grupo étnico rival que habitava a margem ocidental do curso médio do Rio Paraguai. Na época da conquista espanhola, essa denominação também foi utilizada para referir-se a outros grupos de nativo que habitavam o curso superior do Rio Paraguai.

Trata-se de um termo originalmente pejorativo que pode-se traduzir como: gente malvada e com a pele suja.

No século XVI, os nativos dessa etnia habitavam a região do Chaco, divididos em dois núcleos: um mais ao sul (Guaicurús), localizado na margem ocidental do Rio Paraguai, nas proximidades de onde, atualmente, está localizada a cidade de Assunção e outro núcleo mais ao norte (Mbayá), também na margem ocidental do Alto Paraguai.

A denominação "Mbayá" tem várias interpretações, tais como: "esteira de bambus", gente que vive entre os "pajonales" (vegetação da região); referência a um tipo de palha que era utilizada em suas habitações; gordos; hercúleos ou gigantescos.

Esse grupo mais ao norte se autodenominava como "Eyiguayeguis", que significa: "gente que vive entre as palmeiras do tipo 'eyiguá'" (boicaiúva).

Muitas vezes, aliavam-se com os paiaguás, pois necessitavam da canoa para atravessar o Rio Paraguai e da certeza que não haveria conflitos com estes, para que pudessem atacar os campos cultivados pelos guaranis em épocas de colheita.

Antes do período colonial eram nômades que tinham uma economia baseada na caça, pesca e coleta. A agricultura somente surgiu com a maior estabilidade dos assentamentos a partir do século XIX. A criação de rebanhos equinos e bovinos foi desenvolvida no período colonial, com destaque para a criação de cavalos que passou a ser um dos elementos característicos desse grupo étnico que pode ser caracterizado como uma sociedade equestre.

A partir de meados do século XVII, começaram a ocupar também a margem oriental do rio Paraguai, na região correspondente a região do Pantanal que, no século XVIII, seria a principal área de ocupação por essa etnia. No final do Século XIX, o território habitado pelo grupo concentrava-se em áreas que atualmente pertencem ao estado do Mato Grosso do Sul.

Aliados dos paiaguás contra um inimigo comum, os exímios cavaleiros guaicurus ofereceram grande resistência à povoação do Pantanal Sul-matogrossense. Um tratado de paz em 1791 os declarou súditos da Coroa Portuguesa.

Dentre os remanescentes atuais de uma das antigas tribos Mbayá-Guaicurú, podem-se citar os cadiuéus da Reserva Indígena da Bodoquena, no sul do estado do Mato Grosso do Sul.

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Guaicurus>. Acesso em 26/03/2020.

ATIVIDADE 1

Observe com atenção a gravura abaixo:

Imagem 1



Fonte: Wikimedia Commons. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/bb/Guaicurus_atravesando_um_rio.jpg. Acesso em: 22/3/2019.

Com base na observação da imagem 1, responda:

a) O que está sendo mostrado na foto?

b) Muitos cavalos aparecem na imagem. O que isso pode indicar sobre o modo de vida dos guaicurus?

- c) Na imagem, há alguns indígenas em seus cavalos com lanças nas mãos. O que isso pode representar?

- d) Há plantações dos guaicurus na pintura? Como seria o modo de vida deles?

ATIVIDADE 2

Analise o mapa a seguir para responder as questões:



Fonte: Imagens Brasil. Disponível em: <http://ap.imagensbrasil.org/image/EYdxAf>. Acesso em: 22 de março de 2019.

- a) De acordo com o mapa e com o texto da apresentação desse caderno de atividades, que parte do território sul americano era habitado pelos guaicurus?

b) A cor roxa, que circula uma área do território brasileiro, indica que (assinale X na alternativa correta):

- I – () era uma área de intensa caça de índios para escravizar, durante o século XVIII.
 II – () foi uma área onde ocorreram os maiores choques entre indígenas e colonizadores, no século XVI.
 III – () local onde ocorreram os ataques dos guaicurus contra os portugueses, entre 1725 e 1744.
 IV – () área para onde se direcionava o tráfico de indígenas escravizados.

ATIVIDADE 3

Trecho do livro *Concordância das leis de Portugal e das bulas pontifícias - Das quais umas permitem a escravidão dos pretos da África e outras proíbem a escravidão dos índios do Brasil*, de Dom José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho (1796).

"Quiseram os portugueses entrar naquelas terras: os índios se opuseram, principiaram as guerras, houveram prisioneiros, permitiu-se que os havidos em justa guerra fossem escravos para cultivarem as terras que se iam descobrindo, ainda incultas em toda a sua grande extensão. [...] Sendo, pois, o índio pouco hábil para a agricultura, que era o fim da escravidão, e indomável pelo meio da força, pois que enquanto ali houvesse uma serra, uma brenha e um asilo para um selvagem, seria mais fácil destruí-los do que sujeitá-los de repente a um trabalho para eles novo, e conhecendo-se também que era mais fácil chamá-los para a comunicação dos portugueses pelos meios doces e pacíficos da religião, foi necessário proibir a escravidão daqueles índios e declará-los livres para que, uma vez entrados na sociedade, se fossem com o tempo e com o exemplo acostumando ao trabalho e a um novo gênero de vida."

Fonte: AZEREDO COUTINHO, José Joaquim da Cunha de. *Concordância das leis de Portugal e das Bulas Pontifícias das quais umas permitem a escravidão dos pretos da África e outras proíbem a escravidão dos índios do Brasil*. Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, Ministério da Justiça (1988)

a) Segundo o texto, qual a atitude dos indígenas diante da tentativa de invasão de suas terras?

b) O que os portugueses teriam feito com os indígenas prisioneiros?

c) Qual a finalidade da escravidão dos indígenas?

d) Qual a solução encontrada pelos portugueses para se utilizar da mão de obra indígena?

ATIVIDADE 4

Leia o trecho de relatório do português Luíz D'Alincourt (1826) a respeito dos guaicurus:

"Desde 1725 nos fizeram estes índios estragos lamentáveis, chegando até as vizinhanças desta cidade; e apesar das expedições dispendiosas que mandamos contra eles [...] nos assassinaram 45 homens, e nos traziam em contínuo desassossego.

Estas razões ponderosas obrigaram o governo da Província a buscar os meios mais eficazes para atraí-los a nossa amizade; e só desde o anno de 1791, em que isto se conseguiu, por um tratado feito e executado com grande pompa e solenidade, com os principais capitães Guaicurus, na capital da província, é que pudemos respirar". (D'Alincourt, 1826 [1857], p. 361)

Fonte: FERREIRA, Andrey Cordeiro. Conquista colonial, resistência indígena e formação do Estado-Nacional: os índios guaicuru e guana no Mato Grosso dos séculos XVIII-XIX. Revista de Antropologia, p. 97-136, 2009. p. 120. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27332/29104>. Acesso em: 22/3/2019.

a) Segundo o trecho, como foram os primeiros contatos dos portugueses com os guaicurus?

b) Quais as medidas tomadas pelo governo da província para evitar novas derrotas para os guaicurus?

c) Conforme o texto, as novas medidas tomadas pelo governo tiveram sucesso? (assinale a alternativa correta).

I - () não, pois os ataques continuaram.

II - () sim, pois os guaicurus respeitaram o tratado feito entre o governo português e os chefes indígenas.

III - () sim, pois o governo português organizou uma expedição militar que derrotou os guaicurus.

IV - () não, pois o governo português não aceitou os termos propostos pelos chefes guaicurus para a assinatura do tratado de paz.

ATIVIDADE 5

Leia o trecho do artigo "Conquista colonial, resistência indígena e formação do Estado-Nacional", sobre os guaicurus:

"Para consolidar o domínio, era preciso compreender o funcionamento das sociedades indígenas. [...] Para realizar o aldeamento dos índios e garantir sua utilização era preciso modificar os seus costumes.

[...] O objetivo do Estado colonial era criar condições para que os índios "ficassem dependentes" somente do Estado português.

[...] Assim, as relações dos colonialismos (espanhol e português) com os Guaicuru e demais índios oscilavam rapidamente da guerra à aliança política e comercial. A guerra de resistência e revolta poderia ser movida pelos Guaicuru contra os espanhóis com o apoio dos portugueses ou contra os portugueses com o apoio dos espanhóis."

Fonte: FERREIRA, Andrey Cordeiro. Conquista colonial, resistência indígena e formação do Estado-Nacional: os índios guaicuru e guana no Mato Grosso dos séculos XVIII-XIX. Revista de Antropologia, p. 97-136, 2009. P. 116 e 120. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27332/29104>. Acesso em: 22/3/2019.

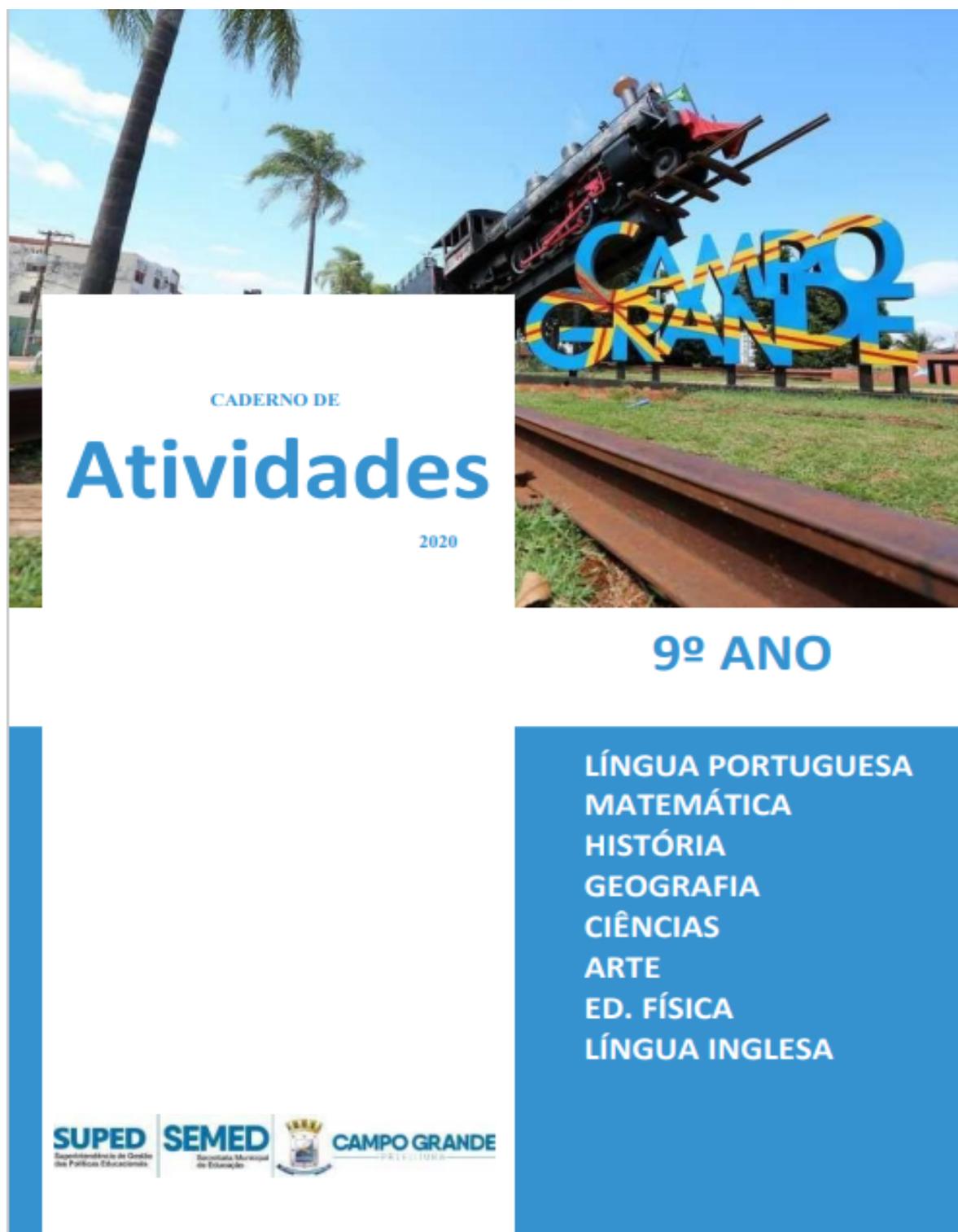
- a)** Segundo o texto, o que era necessário para consolidar o domínio colonial? O que isso significa?

- b)** "Para realizar o aldeamento dos índios e garantir sua utilização era preciso modificar os seus costumes". Por quê?

- c)** Qual era o objetivo do Estado colonial?

- d)** Como ocorreu a relação entre os guaicurus e os povos europeus?

Anexo D - Caderno de atividades 2020, 9º ano, produzido e distribuído pela SEMED.



SUMÁRIO

LÍNGUA PORTUGUESA.....	3
INICIAÇÃO AOS ESTUDOS LITETRÁRIOS....	7
MATEMÁTICA.....	11
APLICAÇÕES MATEMÁTICA.....	16
HISTÓRIA	19
GEOGRAFIA.....	25
CIÊNCIAS COM ÊNFASE FÍSICA ..	30
CIÊNCIAS COM ÊNFASE QUÍMICA	32
ARTE.....	36
EDUCAÇÃO FÍSICA I.....	38
EDUCAÇÃO FÍSICA II.....	40
LÍNGUA INGLESA I.....	42
LÍNGUA INGLESA II.....	44

PROPOSTA DE ATIVIDADE HISTÓRIA - 9º ANO
A Guerra de Canudos

A Guerra de Canudos envolve um conflito entre o exército brasileiro e os milhares de sertanejos pobres que vivem numa comunidade autossuficiente agrupada em torno de Antônio Conselheiro, líder religioso, na localidade que é chamada Belo Monte, num vale cercado de serras, no nordeste da Bahia.

A instauração da República em 1889 traz novas configurações políticas e sociais como a separação entre Igreja e Estado; o registro civil de nascimento, casamento e morte e a cobrança de novos impostos que entram em choque com o mundo tradicional e o catolicismo popular dos canudenses. Entre novembro de 1896 e outubro de 1897, o Estado republicano envia quatro expedições militares contra o arraial de Canudos, pois a elite política brasileira entende o conflito como uma luta de vida e morte entre pares opostos inconciliáveis: república x monarquia; civilização x barbárie e litoral x sertão. Canudos era o polo monarquista, bárbaro e sertanejo que deveria ser exterminado a fim de garantir a continuidade das instituições republicanas.

O descontentamento da Igreja com a autonomia religiosa, a oposição dos proprietários de terra que perdem mão de obra atraída pela vida do arraial e a hostilidade dos políticos locais que precisam dispor de suas grandes clientelas rurais formam uma coalizão de forças que leva à destruição do arraial de Canudos. Essa guerra é ressignificada pela interseção de várias narrativas feitas entre outros, por Flávio de Barros – fotógrafo – e Euclides da Cunha – jornalista e escritor – que percebem com nuances o profundo mal entendido cultural entre as camadas populares que não participam da vida cultural da recém-instaurada República e os militares e civis republicanos imbuídos dos valores da “civilização e do progresso” urbanos, mas distantes do mundo rural e popular dos sertanejos.

Canudos é uma saga, uma epopeia, uma tragédia e um lugar de memória da formação social brasileira.

COSTA, Carla. Cronologia resumida da Guerra de Canudos. Brasília: Museu da República, 2017. Disponível em: <<http://museudarepublica.museus.gov.br/wp-content/uploads/2017/10/CronoCanudos.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

Glossário:

Arraial: Pequena aldeia ou lugarejo.

Monarquista: Adepto da monarquia.

Sertanejo: Relativo ao sertão; que habita o interior, longe da costa.

Clientela rural: Pessoas que habitavam terras de um coronel, dependiam dele e deveriam votar de acordo com a sua orientação.

Interseção: Cruzamento

ATIVIDADE 1

a) O que foi a guerra de Canudos?

b) Quando a guerra ocorreu?

c) Quem liderava a população de Canudos?

d) Por que ocorreu essa guerra?

e) Como a guerra acabou?

ATIVIDADE 2

Traçada um linha que passa entre os municípios de Palmas, União da Vitoria, Rio Negro, Lages, Curitibanos e Campos Novos, abrangendo cerca de 28 mil quilômetros quadrados, a terça parte do atual estado de Santa Catarina, a região do meio oeste e planalto norte, abrangendo também uma parte do sul e sudoeste do Paraná, configura-se a região onde ocorreu, na segunda década do século XX, um dos conflitos sociais mais sangrentos da história do Brasil. Calcula-se que em 1910 havia, nessa região [...] cerca de 50 mil habitantes, sendo que destes[...] aproximadamente 20% foram mortos. Por toda essa região existem diversos cemitérios que lembram esse conflito sangrento.

Fonte: TIMAZI, Gilberto. Heranças e lideranças jovens do Contestado. História Catarina, ano 4, n. 18, abr.de 2010, p.35

Imagens disponíveis em: <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/artigos/11064-a-guerra-do-contestado>. Acesso em: 27 março 2020.

a) Qual é o nome do conflito a que o texto se refere?

b) Onde e por que esse conflito ocorreu?

c) Qual foi o número de mortos no conflito segundo o texto?

d) Qual era a origem social dos rebeldes? Baseando-se em quais elementos você conseguiu elaborar a sua resposta?

e) O conflito descrito no texto pode ser considerado como um episódio da luta pela terra no Brasil? Justifique.



f) É possível dizer que a Guerra de Canudos e a Guerra do Contestado foram movimentos sociais com características semelhantes? Por quê?

ATIVIDADE 3

A Revolta da Chibata ocorreu em 1910, quando marinheiros dos encouraçados Minas Gerais e São Paulo tomaram posse das suas embarcações e se amotinaram exigindo o fim dos castigos físicos que eram aplicados pelos oficiais na marinha brasileira.



Imagem disponível

em:

<https://www.brasildefato.com.br/2019/11/22/revolta-da-chibata-109-anos-de-um-levante-contra-o-racismo-nas-forcas-armadas>

Ao relembrar esse acontecimento histórico, em 1977, momento em que muitos segmentos sociais lutavam pela volta da liberdade de expressão, Aldir Blanc e João Bosco homenagearam o líder dessa revolta compondo o samba "Mestre-sala dos Mares", interpretado por Elis Regina.

Leia-o com atenção. Logo após, responda ao que se pede:

Há muito tempo nas águas da Guanabara
 O dragão do mar reapareceu
 Na figura de um bravo feiticeiro
 A quem a história não esqueceu
 Conhecido como o navegante negro
 Tinha a dignidade de um mestre-sala
 E ao acenar pelo mar na alegria das regatas
 Foi saudado no porto pelas mocinhas francesas
 Jovens polacas e por batalhões de mulatas

Rubras cascatas
 Jorravam das costas dos santos
 entre cantos e chibatadas
 Inundando o coração
 do pessoal do porão
 Que, a exemplo do feiticeiro,
 gritava então

Glória aos piratas
 Às mulatas,
 às sereias
 Glória à farofa
 à cachaça,
 às baleias

Glória
 a todas as lutas inglórias
 Que através da nossa história
 não esquecemos jamais

Salve o navegante negro
 Que tem por monumento
 as pedras pisadas do cais
 Mas salve

Salve o navegante negro
 Que tem por monumento
 as pedras pisadas do cais

Mas faz muito tempo

a) Quem eram os marinheiros envolvidos na Revolta da Chibata?

b) De acordo com a composição, o que podemos afirmar sobre o líder?

c) Qual passagem do texto se refere à situação difícil vivenciada pelos marinheiros subalternos? Transcreva-a.

d) A partir da observação das fontes históricas, explique a maneira como cada uma delas se refere à Revolta da Chibata.

ATIVIDADE 4

A charge da revista O Malho, de 29 de outubro de 1904, parecia prever a revolta que se instalaria na cidade poucos dias depois: nem com um exército, o "Napoleão da Seringa e Lanceta", como muitos se referiam a Oswaldo Cruz na época, conseguia-se conter a fúria da população contra a vacinação compulsória (Crédito: Leonidas/Acervo Fiocruz).



Charge disponível em: <http://www.mulitrio.rj.gov.br/index.php/estude/historia-do-brasil/rio-de-janeiro/66-o-rio-de-janeiro-como-distrito-federal-vitrine-cartao-postal-e-palco-da-politica-nacional/2917-a-revolta-da-vacina>. Acesso em: 27 março 2020.

a) O que se vê na charge?

b) Quais personagens estão sendo representados na imagem? Baseando-se em quais elementos você

conseguiu elaborar sua resposta?

c) Qual seria a intenção do autor da charge? Por quê?

Leia:

A cidade do Rio de Janeiro sofria em 1904 com sérios problemas de saúde pública. Com cerca de 800 mil habitantes, diversas doenças – como tuberculose, peste bubônica, febre amarela, varíola, malária, tifo, cólera - assolavam a população e eram objeto de preocupação dos governantes. O então presidente Rodrigues Alves com o intuito de modernizar (e embelezar) a cidade e também controlar tais epidemias, iniciou uma série de reformas urbanas que mudou a geografia da cidade e o cotidiano de sua população.

As mudanças arquitetônicas da cidade ficaram a cargo do engenheiro Pereira Passos. Ruas foram alargadas, cortiços foram destruídos e a população pobre removida de suas antigas moradias. Coube a Oswaldo Cruz, nomeado diretor geral de Saúde Pública em 1903, a missão de promover um saneamento na cidade e erradicar a febre amarela, a peste bubônica e a varíola. Com este intuito, em junho de 1904 o governo fez uma proposta de lei que tornava obrigatória a vacinação da população. Mesmo com 15 mil assinaturas contrárias, a lei foi aprovada no dia 31 de outubro.

Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/revolta-da-vacina>. Acesso em: 26 março 2020.

d) São características do contexto histórico em que aconteceu a Revolta da Vacina, exceto:

I – () Criação de uma lei que tornava obrigatória a vacina contra a varíola, que era uma doença epidêmica na época.

II – () No início do século XX, as campanhas de vacinação eram amplamente aceitas pela população brasileira.

III – () O projeto de modernização e urbanização não levou em consideração o bem estar da população pobre, que foi removida de suas moradias e afastada da região central.

IV – () No começo do século 20, o Rio de Janeiro, então Capital Federal, passava por acelerado processo de urbanização.

FIQUE POR DENTRO...

Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de coronavírus (COVID-19).

Fonte: <https://coronavirus.saude.gov.br>. Acesso em: 27 março 2020

Baseando-se nos seus conhecimentos sobre esse vírus que tem preocupado as autoridades e a população em geral, responda:

a) Por que o COVID-19 se transformou em uma pandemia?

b) A partir do contexto no qual se desencadeou a Revolta da Vacina, é possível afirmar que a redução da disseminação de uma doença depende da adoção de medidas preventivas, que são amplamente aceitas e postas em prática pela população em geral, o que de fato não houve naquela época. Como

