



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**JOILSON SILVA DE SOUSA**

**TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: SABERES EXPERIENCIAIS DE DOCENTES  
EM HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2017**

JOILSON SILVA DE SOUSA

TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: SABERES EXPERIENCIAIS DE DOCENTES EM  
HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Maria Leitão Araújo.

FORTALEZA – CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Sousa, Joilson Silva de.

Temática indígena na escola: saberes experienciais de docentes em história na rede pública municipal de Fortaleza-Ce [recurso eletrônico] / Joilson Silva de Sousa. - 2017.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 145 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2017.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Fátima Maria Leitão Araújo.

1. Ensino de História. 2. Temática Indígena. 3. Saberes experienciais. I. Título.

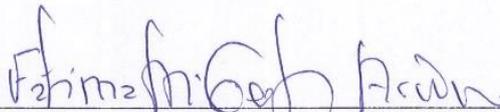
JOILSON SILVA DE SOUSA

TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: SABERES EXPERIENCIAIS DE DOCENTES EM  
HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA – CE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 16 de março de 2017.

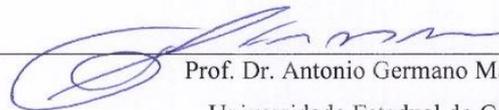
BANCA EXAMINADORA



---

Profa. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo (Orientadora)

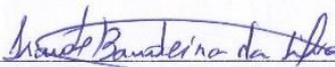
Universidade Estadual do Ceará – UECE



---

Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior

Universidade Estadual do Ceará – UECE



---

Profa. Dra. Isaíde Bandeira da Silva

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Às pessoas mais importantes da minha vida:  
Karlene de Moraes Serafim (esposa), Ednilza  
Silva de Sousa (mãe), Antônio Augusto de  
Sousa (pai), Nilza Monteiro da Silva (avó),  
Edileuda Monteiro da Silva (tia).

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo favor imerecido na cruz do calvário e as bênçãos sem medidas em minha vida.

À Karlene Morais Serafim, minha esposa amada, por toda a paciência, dedicação e carinho.

Ao meu irmão Jhonatan Silva de Sousa, que sempre reitera a admiração que sente por nossas conquistas.

Aos gêmeos Pr. Eliezer Monteiro e Elias Monteiro que são tios do coração, além de sempre estarem dispostos a nos ouvir, aconselhar, ensinar e redarguir e corrigir com carinho e sabedoria.

Aos demais parentes que sempre nos apoiam e ficam felizes com nossas conquistas.

À professora Fátima Maria Leitão Araújo minha orientadora, que oportunizou a mim conhecimento acadêmico mais abrangente, orientações maravilhosas que nos fazem perceber que os estudos podem ser encarados, não só como desafios e superação, mas permeado de alegria, amizade, carinho e respeito. Agradeço por fazer parte dessa trajetória acadêmica repleta de realizações e conquistas.

À professora Isaíde Bandeira da Silva, por ser sempre um referencial em minha vida. Hoje posso considerá-la uma amiga, deixo meu agradecimento por seu respeito e por suas colaborações acadêmicas e de vida.

À professora Carla Meinerez, que durante o processo de qualificação aceitou de maneira tão atenciosa contribuir com esta pesquisa e que posteriormente nos ajudou com seus referenciais teóricos que se alinham com suas pesquisas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ao professor Antônio Germano Magalhães Júnior, pelas contribuições desde quando professor na especialização em Metodologias do Ensino de História, onde motivava os alunos a prosseguirem os estudos ao nível de pós-graduação *strito sensu* e por suas contribuições durante o mestrado em educação.

A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, pelo aceite de nossa pesquisa e por estarem sempre tão solícitos junto a disponibilização de seus arquivos, materiais didáticos, e contato com os sujeitos da pesquisa. Deixo meus agradecimentos na expectativa de que este relatório dissertativo possa auxiliar no desenvolvimento de ações em prol de um ensino de história de qualidade.

A todos os funcionários da Escola Municipal Santa Maria, que sempre nos receberam de modo solícito e com intenção de ajudar. Agradeço de coração o respeito e boa relação que construímos durante o último ano.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação representados neste escrito pela pessoa da Professora Isabel Sabino, Jonelma Marinho e Rosangela Silva, que são exemplo de excelência em suas atividades diárias, sempre nós tratando com respeito e carinho, dispostas a nos receber e ajudar dentro dos limites de suas atribuições.

Aos amigos acadêmicos da linha de História e Política Educacional que sempre estão dispostos a ajudar: Felipe Pinheiro, Geovânio Carlos, Augusto Ridson, Maria Terla, Antônio Ivanilo e Sônia Soares.

Aos companheiros mestrandos em Educação da turma de 2015, que sempre unidos, mesmo com as diferenças epistemológicas, sempre encontram tempo oportuno para, juntos, confraternizarmos e aproveitarmos o que a vida tem de melhor a oferecer.

Aos meus amigos do grupo de pesquisa História, Memória, Sociedade e Ensino que contribuíram conosco um crescimento acadêmico que desconhecia contribuindo para o meu amadurecimento científico no decorrer de nossas discussões.

Ao companheiro Zilfran Fontenele, que oportunizou, logo após sua defesa dissertativa e as devidas recomendações da banca estabelecida na UERN, cópia de seu trabalho que tem proximidades com nosso objeto de pesquisa.

Ao Professor Rogério Sobreira, que é um amigo particular de todas as horas e que contribui com seu incentivo e ajuda no que concerne aos aspectos cultos das línguas portuguesa e francesa.

A professora Rocilene Moraes, que é uma grande amiga e que mesmo não morando mais na cidade de Fortaleza, carregou sua amizade comigo junto ao coração. Sua família é muito linda, amável e cheia de vida, que Deus possa abençoar todos vocês sempre, obrigado por sua amizade.

Ao meu amigo e eterno professor Joatan Freitas, professor da Educação Básica que nos motivava aos estudos como possibilidade de mudança social, ocasionalmente nos reencontrando no mestrado acadêmico em educação como companheiros de estudo, oportunidade essa que o espaço acadêmico pode oportunizar, reafirmando nossa amizade e admiração mútua.

A minha amiga de infância Juliana Andrade que me mostrou o caminho da Universidade Estadual do Ceará e sempre acreditou em nosso potencial.

Agradeço à CAPES pelo incentivo financeiro de demanda social, indispensável para realização dessa pesquisa.

Aos irmãos do Ministério Adonai, representados neste escrito pela pessoa do Pr. Júnior, que sempre procurou entender nossas ausências no momento da realização desta pesquisa.

“Não se aprende bem a não ser pela  
experiência”

Francis Bacon

## RESUMO

A presente investigação tem por objetivo compreender como ocorre a constituição dos saberes que mobilizam as práticas de professores de História no município de Fortaleza/Ceará, no tocante à temática indígena brasileira, tendo por marco a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no contexto da educação básica, prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Tomamos como questionamentos as seguintes indagações: Como os (as) professor (as) de história, das séries finais do ensino fundamental estão trabalhando a temática indígena em sala de aula? Quais os saberes que detêm e/ou mobilizam, sobre a temática, em suas práticas docentes? Ao longo da pesquisa foram utilizadas as seguintes categorias de análise: temática indígena, saberes experienciais e ensino de História. O trabalho com estas categorias está fundamentado em autores como Maurice Tardif (2007; 2014), Clermont Gauthier (1998), Selva Guimarães (2012), Ana Maria Monteiro (2007), Daniel Munduruku (2012), Aracy Lopes e Luís Donisete Benzi Grupioni (1995) dentre outros. No campo metodológico a pesquisa se conduziu com um enfoque de natureza qualitativa sendo do tipo estudo de caso simples, materializada através de entrevistas semiestruturadas, observação e análise documental. Os resultados da pesquisa indicam que as professoras da disciplina de História detêm saberes oriundos de experiências tanto na sala de aula quanto para além dela, sendo estes importantes condutores que norteiam suas práticas em sala de aula. No tocante as formações continuadas promovidas pela SME, o estudo aponta para apenas um único momento formativo onde segundo as entrevistadas não fora suficiente para a dimensão concernente a temática indígena brasileira. É notório o conhecimento teórico e metodológico que as professoras possuem em relação a temática afro-brasileira e africana, sendo a temática indígena por vezes trabalhada de acordo com os livros didáticos de História e demais materiais didáticos fornecidos pelo órgão competente do poder executivo municipal da cidade de Fortaleza.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Temática Indígena. Saberes Experienciais.

## RÉSUMÉ

Cette recherche vise à comprendre comment fonctionne la constitution des connaissances qui mobilisent les pratiques des enseignants d'histoire dans la ville de Fortaleza/Ceará, en ce qui concerne les questions autochtones du Brésil, et en Mars la loi 11.645/2008, ce qui rend l'étude obligatoire histoire et afro-brésilienne et de la culture autochtone dans le contexte de l'éducation de base, prévue dans la loi des lignes directrices et les bases de l'éducation nationale (LDBEN). Nous aimons les questions relatives aux questions suivantes: Comment (le) enseignant (la) histoire, la fin des classes de l'école primaire travaillent sur les questions autochtones dans la salle de classe? Quelles connaissances qui possèdent et/ou mobiliser sur la question dans leurs pratiques d'enseignement? Au cours de la recherche, nous avons utilisé les catégories suivantes d'analyse: les questions autochtones, des connaissances empiriques et de l'enseignement de l'histoire. Travailler avec ces catégories est basée sur des auteurs comme Maurice Tardif (2007; 2014), Clermont Gauthier (1998), Selva Guimarães (2012), Ana Maria Monteiro (2007), Daniel Munduruku (2012), Aracy Lopes et Luís Donisete Benzi Grupioni (1995) entre autres. Dans la recherche sur le terrain méthodologique a été menée avec un accent sur le type qualitatif et étude cas simple, matérialisée par des entretiens semi-structurés, l'observation et l'analyse de documents. Les résultats du sondage indiquent que l'histoire de la discipline des enseignants détiennent des connaissances issues de l'expérience à la fois dans la salle de classe et au-delà, qui sont des facteurs importants qui guident leurs pratiques en classe. En ce qui concerne la formation continue promue par la SME, les points d'étude à un seul moment de formation selon l'interviewé ne suffisait pas pour la taille concernant les questions autochtones du Brésil. Il est clair que la connaissance théorique et méthodologique que les enseignants ont en ce qui concerne le thème africain-brésilienne et africaine, avec les questions autochtones travaillent parfois selon les livres d'histoire et autres matériels pédagogiques fournis par l'organe compétent du pouvoir exécutif municipal de la ville de Fortaleza.

**Mots clés:** Enseignement de l'histoire. Thème indien. Savoir expérientiel.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1 –</b>	<b>Trabalhos encontrados no banco de teses do portal da capes sobre a temática de pesquisa, no período de 2008 a 2015. Fortaleza/Ce, 2015.....</b>	<b>25</b>
<b>Quadro 2 –</b>	<b>Trabalhos encontrados no gt “os índios na história” da anpuh, no período de 2011 a 2015. Fortaleza/Ce, 2015.....</b>	<b>26</b>
<b>Quadro 3 –</b>	<b>Trabalhos encontrados no gt “educação e relações étnico-raciais” da anped, no período de 2009 a 2015. Fortaleza/Ce, 2016.....</b>	<b>27</b>
<b>Quadro 4 –</b>	<b>Síntese da produção acadêmica mapeada no banco de teses do portal da capes sobre a temática de pesquisa. (2008-2015) .....</b>	<b>35</b>
<b>Quadro 5 –</b>	<b>Síntese do mapeamento realizado em artigos dos simpósios bienais da anpuh (2011-2015).....</b>	<b>36</b>
<b>Quadro 6 –</b>	<b>Resumo da produção dos trabalhos do gt-21 da anped.....</b>	<b>38</b>
<b>Quadro 7 –</b>	<b>Escola selecionada para pesquisa/informações gerais .....</b>	<b>57</b>
<b>Quadro 8 –</b>	<b>Participantes de pesquisa .....</b>	<b>66</b>
<b>Figura 1 –</b>	<b>Populações indígenas: distribuição por municípios (2010) .....</b>	<b>37</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONEP	Comissão Nacional De Ética Em Pesquisa
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Professor Diretor de Turma
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SECAD	Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SME	Secretaria Municipal de Educação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNI	União das Nações Indígenas
UNIPACE	Universidade do Parlamento Cearense
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>SABERES DOCENTES E A TEMÁTICA INDÍGENA: O ESTADO DA QUESTÃO</b> .....	23
2.1	OS PERCURSOS PARA O MAPEAMENTO DOS DADOS .....	24
2.2	O PORTAL DA CAPES: DADOS SOBRE A LEI 11.645/08 E O ENSINO DE HISTÓRIA .....	29
2.3	O PORTAL DA ANPUH E OS ESCRITOS SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA EM ANÁLISE.....	30
2.4	TRABALHOS PUBLICADOS NO PORTAL DA ANPED SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA .....	33
<b>3</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	42
3.1	CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	45
3.2	PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA .....	51
3.3	PESQUISA DE CAMPO: OS PRIMEIROS PASSOS DO PESQUISADOR.....	60
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS</b> .....	74
4.1	O MOVIMENTO INDÍGENA NO BRASIL.....	75
4.2	A HISTÓRIA CULTURAL E A NOVA HISTÓRIA INDÍGENA .....	79
4.3	A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA, O ENSINO DE HISTÓRIA E A TEMÁTICA INDÍGENA .....	82
4.4	TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA MUNICIPAL SANTA MARIA: JURISPRUDÊNCIA E ENSINO .....	99
<b>5</b>	<b>OS SABERES DOCENTES E A TEMÁTICA INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	110
5.1	SABERES DOCENTES: UMA CATEGORIA CONTEMPORÂNEA .....	110
5.2	SABERES EXPERIENCIAIS: CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA	115
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	126
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	129
	<b>APÊNDICES</b> .....	136
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	137
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TRANSCRIÇÃO.....	138
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA – TÉCNICO DA SME.....	139

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORAS DE HISTÓRIA .	140
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADORA ESCOLAR...	141
APÊNDICE F – ORGANIZAÇÃO DE HORÁRIOS DAS PROFESSORAS DE HISTÓRIA .....	142
<b>ANEXOS</b> .....	143
ANEXO A – SOLICITAÇÃO DE PESQUISA .....	144
ANEXO B – PARECER TÉCNICO DE ACEITE DE PESQUISA .....	145

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está inserida na área de formação de professores e integra a linha de pesquisa Formação e Políticas Educacionais e o núcleo História e Avaliação Educacional do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Ceará. Abordamos os saberes experienciais dos docentes relacionados à temática indígena em escola da rede municipal de ensino de Fortaleza, no estado do Ceará.

Nosso contato inicial com a temática Indígena, ora apresentada, surgiu no curso de Especialização em Metodologias do Ensino de História da Universidade Estadual do Ceará – UECE. O curso contou com a participação de vários professores com larga experiência no Ensino de História e sobre as relações Étnico-Raciais.<sup>1</sup> O contato com leituras acadêmicas na área geraram questionamentos entre os quais citamos: Qual a relação dos professores de História com a temática Indígena? Quais abordagens sobre a temática Indígena se apresentam nos livros didáticos de História? E ainda, o que está sendo ensinado aos alunos sobre a História e Cultura Indígena na sala de aula, após a promulgação de lei nº. 11.645/08? Tais indagações se deram a partir da pesquisa que desenvolvemos intitulada “A temática Indígena nos livros didáticos de história: o ensino fundamental em foco (2014)”, que nos proporcionou enquanto aluno iniciante em pesquisas voltadas para o ensino de História o prêmio de melhor monografia de especialização em 2015 na semana universitária da UECE na área de Ciências Humanas<sup>2</sup>

Tomamos como objetivo de investigação, analisar como os autores dos livros didáticos de história trabalham a referida lei, em especial no que diz respeito aos valores Indígenas tanto na cultura, história e desenvolvimento frente às políticas públicas, e luta por condições respeitáveis na sociedade contemporânea.

A construção do conhecimento sobre a temática Indígena está aos poucos se consolidando a partir do que podemos ver nos livros didáticos pesquisados no cotidiano escolar.

---

<sup>1</sup> Tratamos por Relações Étnico-Raciais as temáticas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas ora inseridas nos conteúdos escolares das instituições de ensino públicas e particulares.

<sup>2</sup> Na pesquisa supracitada, analisamos três coleções de livros didáticos de história do Ensino Fundamental (12 livros), que constam no Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014, a saber: **História, Sociedade & Cidadania**. Alfredo Boulos Júnior. 2ed. São Paulo: FTD, 2012. 4 volumes. **Estudar história: das origens do homem à era digital**. Patrícia Ramos Braick. São Paulo: Moderna, 2011. 4 volumes. **Jogo da história nos dias de hoje**. Flávio de Campos, Regina Claro, Miriam Dolhnikoff. Editora: Leya, 2012. 4 volumes. Pesquisamos em cada livro das três coleções os textos, as atividades e as iconografias referentes à temática indígena.

Trabalhar com a temática Indígena tornou-se gratificante. Além de minha pesquisa monográfica, tive a oportunidade de apoiar e acompanhar a pesquisa exploratória da professora Rocilene Cidade Moraes, no ano de 2014, para realização da monografia de especialização cuja temática versava sobre as Escolas Diferenciadas Indígenas na Comunidade **Tapeba**, em Caucaia, na região Metropolitana de Fortaleza, onde percebemos os avanços que a comunidade Indígena daquela região tinha proporcionado aos professores e alunos por uma educação escolar de qualidade. Em uma conversa inicial com o professor de História de uma das escolas, tivemos a oportunidade de compreender aspectos particulares que as **Escolas Diferenciadas Indígenas**<sup>3</sup> promovem para um aprendizado de assuntos próprios da comunidade e de aspectos concernentes aos povos não indígenas, o que trouxe a nós, enquanto estudantes da temática, um sentimento de respeito e admiração para com os povos indígenas daquela região, primeiramente pela preocupação deles com a condição humana e com a promoção de uma educação de qualidade, proporcionando o conhecimento dos elementos próprios de sua cultura e história. Neste sentido, a pesquisa sobre a temática indígena nos faz ressaltar o quanto este trabalho é relevante, tanto no âmbito de realização pessoal e como pesquisador, quanto em relação a sua relevância social e acadêmica.

Buscando aprofundar os estudos sobre a referida temática, adentramos o Mestrado acadêmico em Educação, agora focando os saberes e práticas docentes de professores do ensino regular na educação básica, especificamente na etapa de ensino fundamental em seus anos finais,<sup>4</sup> onde corroboramos com o antropólogo Luis Donisete Benzi Grupioni (2009), quando afirma que a aprovação da lei 11.645/2008 deve ser seguida de incentivos, como programas de formação que propiciem aos professores possibilidades para uma abordagem inovadora da temática Indígena no ambiente escolar.<sup>5</sup> Assim, entendemos ser muito pertinente a pesquisa sobre a temática Indígena, para compreensão do que está sendo ensinado no cotidiano escolar, e assim, contribuir na melhoria de aspectos fundamentais para formação de alunos que irão compor a sociedade contemporânea brasileira, bem como os estudos sobre o ensino de História na educação básica, com suas contribuições no desenvolvimento de um trabalho docente transformador.

---

<sup>3</sup> Nomenclatura utilizada pelo Ministério da Educação – MEC, ao referir-se as escolas inseridas dentro das comunidades indígenas de diferentes etnias, possuindo critérios e administração institucional diferenciada em relação às escolas não indígenas (ensino regular).

<sup>4</sup> Anos Finais do Ensino Fundamental, corresponde do 6º ao 9º ano, nomenclatura essa, designada pelo MEC.

<sup>5</sup> Para maiores detalhes da entrevista consulte o Guia Prático para Professores de Ensino Fundamental 1, Entrevista com o antropólogo Luis Donisete Benzi Grupioni. Editora Lua (entrevista do mês da edição de abril de 2009. Ano 06, nº. 62). ISBN 1679-9879.

Faz-se de extrema relevância aos cidadãos a conscientização das variadas formas culturais presentes no Brasil, onde o conhecimento dos mesmos e o respeito a sua cultura, bem como os aspectos da identidade, devem ser fatores presentes na sala de aula. Portanto, a intenção de nossa pesquisa se configura em investigar, no município de Fortaleza/Ceará, como tem se dado a constituição e mobilização dos saberes docentes relativos à temática Indígena brasileira, tendo por marco a Lei 11.645/2008.

Tomamos a escrita da Lei 11.645/2008, como base sólida para fundamentação dos estudos que permeiam a temática História e Cultura Indígenas brasileira, considerando a diversidade cultural desses povos em todo o território nacional e que fundamenta o ensino desta temática nos ensinos fundamental e médio dos estabelecimentos públicos e privados do país. Acreditamos que esta pesquisa possa proporcionar o reconhecimento da importância da incorporação da temática História e Cultura Indígena no ensino fundamental do município de Fortaleza, dando destaque aos saberes que permeiam o ensino de história na consecução dos objetivos inerentes à valorização e respeito à diversidade cultural brasileira.

Definimos universo da pesquisa estabelecendo dois critérios norteadores, sendo o primeiro o critério espacial, na busca dos saberes e práticas dos professores de História que estão no estado do Ceará, localizados geograficamente no município de Fortaleza, sendo estes pertencentes à rede municipal de ensino, especificamente lotados na Escola de Ensino Fundamental Santa Maria em suas séries finais (6º ao 9º ano), *locus* da investigação. Informação essa fornecida pelo técnico da Secretaria Municipal de Educação –SME, e ainda, pela coordenadora do distrito de educação III da cidade de Fortaleza, que em fase exploratória de pesquisa, nos direcionou à Escola supracitada.

O segundo critério, caracteriza-se pela delimitação temporal, ou seja, demarcamos a nossa investigação a partir da lei n. 11.645, regulamentada no ano de 2008, que segundo as diretrizes curriculares nacionais, inclui aos princípios e aos objetivos gerais do ensino fundamental e médio um de seus aspectos acerca do conhecimento de: “mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2013, p. 120).

Nossas inquietações concernentes à temática nos conduziram aos seguintes questionamentos norteadores: Como os professores de história das séries finais do ensino fundamental estão trabalhando a temática Indígena em sala de aula? Quais os saberes que detêm e/ou mobilizam sobre a temática, em suas práticas docentes? Destarte, consideramos que as perspectivas que constituem a relações Étnico-Raciais em específico a temática Indígena, são questões socialmente vivas.

Mediante os questionamentos norteadores de pesquisa apresentados, traçamos como objetivo geral da pesquisa compreender como ocorre a constituição dos saberes que mobilizam as práticas de professores de História no município de Fortaleza/Ceará, no que se refere à temática Indígena brasileira, tendo por marco a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no contexto da educação básica. Portanto, seguiremos as seguintes especificidades para responder aos questionamentos apresentados e ao objetivo central desta pesquisa, nos seguintes termos:

- Refletir sobre as concepções e proposições subjacentes à legislação sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Indígena, no âmbito nacional e local, a partir de meados dos anos de 1990.

- Identificar como foram adquiridos e como são mobilizados os saberes de professores de História concernentes à temática Indígena e a Lei 11.645/2008.

- Analisar, por meio dos relatos dos docentes, suas experiências nas práticas cotidianas do ensino de história com a temática Indígena.

Como o objetivo de nossa pesquisa é entender a constituição e mobilização dos saberes docentes relativos à temática Indígena brasileira, tendo por marco a Lei 11.645/2008, demarcamos uma escola como lócus, constituindo os professores da disciplina de História da referida escola como sujeitos da pesquisa. A Escola Municipal Santa Maria, do município de Fortaleza, foi a escolhida para a investigação.

Ressaltamos a importância desta pesquisa a partir de dois aspectos significativos: Primeiramente o aspecto social, que busca refletir sobre os saberes e as práticas mobilizadas pelos professores de História das séries finais do ensino fundamental em Fortaleza sobre a temática Indígena, na expectativa de identificar progressos e/ou retrocessos na atuação profissional do professor de História no que se refere aos conhecimentos acerca da cultura Indígena e discutir possibilidades para a compreensão da história desses povos que genuinamente fazem parte da história e memória brasileira e, de forma significativa, no estado do Ceará. Em relação ao aspecto científico, ressaltamos que a pesquisa é uma passagem para produção de conhecimentos relacionados à História e Cultura Indígena e à formação de professores, que buscam respostas para o atual contexto de políticas que precisam ser consolidadas e efetivamente vivenciadas pela sociedade e educação brasileira.

Conforme as palavras de Fonseca (2003, p. 80), “os sujeitos constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas”. Entendemos assim, que a formação dos professores pode acontecer em vários espaços e de diferentes formas, possuindo diversas significações. Esses são os saberes que nos propomos a investigar.

Os estudos publicados por Tardif (2012) nos ensina que os saberes, competências e habilidades que os professores mobilizam em seu cotidiano a fim de realizar suas tarefas, se constituem em uma amálgama de saberes, os saberes dos professores são plurais, pois o mesmo envolve o saber-fazer diverso e perspectivas de conhecimento distinto. Logo, a formação dos professores de História não se constitui apenas nos cursos universitários, mas em uma prática permanente de reflexão e reconstrução, tendo no cotidiano escolar uma possibilidade de construção de saberes que mobilizam suas práticas cotidianas.

Como hipótese de pesquisa, defendemos que a publicação da lei nº. 11.645/2008 ensejou maior visibilidade à temática Indígena no trabalho docente. Entretanto, não foi suficiente para impulsionar mudanças significativas na postura pedagógica do professor, permanecendo a disseminação de saberes e práticas pedagógicas que ainda não contemplam o que estabelece os dispositivos da lei 11.645/2008, por vezes, inclusive descontextualizadas, o que não possibilita uma valorização da cultura Indígena.

Nesta pesquisa, destacamos três categorias que acreditamos ser essenciais para o desenvolvimento deste trabalho, a saber: **Ensino de História, Saberes da Experiência, e Temática Indígena**. Com o desenvolvimento destas categorias no decorrer desta pesquisa buscamos identificar as peculiaridades dos saberes da experiência dos professores de História, uma vez que pressupomos que eles não tiveram formação inicial (graduação) adequada sobre temática supracitada mas considerando, ainda, que os mesmos já são professores experientes no contexto escolar da sala de aula. Buscamos ainda, entender como se dão as práticas dos professores de história das séries finais do ensino fundamental, acreditando poder contribuir de no fomento de novas perspectivas para a formação continuada de professores no que concerne à temática Indígena no município de Fortaleza.

Para alcançar a finalidade de nossa pesquisa, resolvemos assumir uma postura epistemológica centrada na abordagem de natureza qualitativa e do paradigma interpretativista, utilizando como metodologia o estudo de caso simples, haja vista a possibilidade que nos traz para o nosso intuito de realizar a interpretação de uma realidade particular, nesse caso uma escola que realiza anualmente projetos educacionais ligados às relações Étnico-Raciais. Destarte, a Escola Municipal Santa Maria, se apresenta como *locus* de pesquisa<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Informação fornecida pelo técnico da Secretaria Municipal de Educação - SME, e ainda, pela coordenadora do distrito de educação III da cidade de Fortaleza, que em fase exploratória de pesquisa, nos direcionou à Escola Municipal Santa Maria.

Procuramos alcançar os objetivos desta pesquisa utilizando métodos diversificados na recolha de dados, em que as fontes documentais, entrevistas semiestruturadas e observação sistemática subsidiaram este trabalho durante os meses de maio a novembro de 2015, buscando alinhar às categorias já mencionadas. Vale ressaltar que a análise dos dados seguiu desdobramentos de modo intercalado entre a observação, análise documental e entrevista aos sujeitos relativa à temática indígena, o que nos conduziu ao método comparativo constante. (BOGDAN e BIKLEN, 1994; GIL, 2009).

Neste estudo de caso simples e particular dentro de um contexto específico que é a escola (STAKE, 1995), foram selecionados quatro sujeitos de pesquisa, em que um deles é coordenador da célula de ensino fundamental II<sup>7</sup> da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, responsável pela formação continuada dos professores da área de Ciências Humanas. Os demais sujeitos são duas professoras da disciplina de História da Escola Municipal Santa Maria e ainda, a coordenadora pedagógica que, de maneira direta, contribuiu como professora e agora no cargo de gestão, com o desenvolvimento dos projetos voltados para a valorização das relações Étnico-Raciais na escola investigada. A escolha se deu no momento de pesquisa exploratória, quando fomos informados pela coordenadoria regional de educação III de Fortaleza e ainda pelo técnico educacional responsável pela célula de ensino fundamental II, da SME de Fortaleza, quando realizamos entrevista com o professor/técnico da SME, que além da experiência sobre o trabalho com a temática de investigação aqui apresentada, com projetos ligados as Relações Étnico-Raciais, salientaram que os mesmos têm formação adequada para trabalhar com a temática e participação assídua nas formações continuadas de professores promovidas pela SME de Fortaleza, o que foi confirmado pela coordenadora da Escola citada.

Quanto à estruturação desta dissertação, além deste texto introdutório, no qual apresentamos os objetivos de pesquisa, a problemática de estudo, questões norteadoras e hipóteses de pesquisa e aspectos metodológicos adotados. O Trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos, apresentados a seguir.

No segundo capítulo, “Saberes Docentes e a Temática Indígena: o estado da questão”, apresentamos as pesquisas desenvolvidas no Brasil, utilizando como recorte temporal o período de 2008 a 2015, por meio da investigação em três bases de dados que consideramos importantes, a saber: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, os Anais dos Eventos da ANPED concernentes ao GT-21 “Educação e Relações Étnico-Raciais” e ainda, a

---

<sup>7</sup> Nomenclatura utilizada pela Secretária Municipal de Educação – SME referindo-se aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

base de dados dos grupos de trabalhos dos anais dos Eventos da ANPUH<sup>8</sup> que concentram publicação sobre nossa temática de pesquisa. Durante a realização da pesquisa analisamos os objetivos de pesquisa de cada um dos trabalhos, bem como os referenciais teóricos que subsidiaram nossa pesquisa dissertativa, em que percebemos ser incipientes os trabalhos que contemplam a temática por nós abordada.

No terceiro capítulo, “A Proposta da Pesquisa”, apresentamos as perspectivas epistemológicas concernentes aos estudos realizados durante todo o percurso formativo no Mestrado Acadêmico em Educação na Universidade Estadual do Ceará, em que podemos dissertar a respeito das opções metodológicas nas quais se baseiam os estudos de abordagem qualitativa segundo Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2015), os fundamentos acerca do paradigma interpretativista em que tomamos por base o que fundamenta os estudos de Antônio Carlos Gil (2009; 2010) e ainda as especificidades do estudo de caso simples segundo a perspectiva de Gil (2009; 2010) e Robert Stake (1998), que estabelece os fundamentos do estudo de caso único mediante uma particularidade dentro de um contexto específico e alinha-se com a perspectiva de paradigma interpretativista de pesquisa. Em seguida, abordamos os caminhos para a realização desta pesquisa, em que destacamos os registros de nosso diário de campo, o qual apresenta os percursos necessários para a realização de uma atividade de pesquisa acadêmica dentro dos limites administrativos da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Fortaleza.

No quarto capítulo, que tem por título: “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, fazemos, em um primeiro momento, breve discussão sobre os movimentos que as populações Indígenas realizaram a partir de 1970, numa perspectiva de autores Indígenas como Daniel Munduruku (2012), e a professora do departamento de Antropologia Francisca Miller (1999), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Focamos, ainda, na legislação brasileira concernente às relações étnico-raciais e o ensino de História. Em seguida, procedemos uma discussão teórica com subcategorias que emergem dos questionamentos referentes à Temática Indígena como a “Nova História Indígena” e o “Ensino Intercultural”. Por fim, tomamos nota acerca da temática Indígena na escola, tendo como foco o *lócus* de pesquisa e os documentos que norteiam o ensino da História e Cultura Indígena a nível municipal e especificamente escolar, tais quais: Diretrizes Curriculares Municipais e o atual Plano Municipal de Educação da cidade de Fortaleza (2015 – 2025) bem como, o Projeto

---

<sup>8</sup> Associação Nacional de História.

Político Pedagógico da escola e os projetos desenvolvidos pela Escola Municipal Santa Maria, nos anos de 2013, 2014 e 2015<sup>9</sup>.

No quinto capítulo, tratamos dos estudos concernentes aos saberes docentes orientados por teóricos como Clermont Gauthier (1998), Maurice Tardif (2014), Tardif e Lessard (2007), Selma Garrido (2009), buscando alinhá-los aos estudos brasileiros relacionados ao Ensino de História, ou seja, Guimarães (2012), Monteiro (2007) e Bittencourt (2011) Trazemos nesse capítulo, por meio dos relatos das professoras entrevistadas, uma compreensão da realidade vivida no contexto investigado, as experiências nos diversos espaços formativos, para a mobilização de práticas das professoras de história. Buscamos como foco a respeito dos saberes, uma compreensão do real e ainda uma valorização dos saberes relativos à experiência, centrados nos escritos de Tardif (2014), que depois de instrumentalizados em pesquisas científicas apresentam-se como saberes da ação pedagógica (GAUTHIER, 1998).

Na conclusão, apresentamos nossas impressões sobre a imersão no estabelecimento de ensino, as relações estabelecidas durante a realização da pesquisa e a expectativa de potencializarmos um estudo voltado tanto para a formação de professores das instituições públicas e privadas da cidade de Fortaleza, quanto aos avanços observados que nos alimenta a esperança de uma educação voltada para todos, onde a condição humana possa ser respeitada e entendermos que nossas diferenças étnicas não empobrecem nossa sociedade, visto sermos um País multicultural.

---

<sup>9</sup> TEIXEIRA, Flávia Regina de Gois; DIAS, Ana Maria Iório Dias. (Orgs.). **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Edições SME, 2011.

## 2 SABERES DOCENTES E A TEMÁTICA INDÍGENA: O ESTADO DA QUESTÃO

Apresentamos neste tópico a construção do Estado da Questão sobre a temática de pesquisa que envolve o ensino de História, a Educação para as Relações Étnico-Raciais buscando relação com os professores de História, seus saberes e práticas e especificamente a temática Indígena brasileira, que se constitui interesse de nossa investigação. Acreditamos que a realização de um Estado da Questão proporciona ao pesquisador uma visão ampla das pesquisas e estudos sobre sua área de interesse, pois, concordando com Silveira (2012), ao se realizar um rigoroso levantamento bibliográfico em diversos bancos de dados e sites de pesquisas, é possível a elaboração de um “inventário” sobre o que já foi pesquisado em relação a uma temática específica, contribuindo para o conhecimento científico da área. Nóbrega-Therrien; Therrien (2010, p.34) afirmam que:

O estado da questão é uma maneira que o estudante/pesquisador pode utilizar para entender e conduzir o processo de elaboração de sua monografia, dissertação ou tese, ou seja, de produção científica com relação ao desenvolvimento de seu tema, objeto de sua investigação. É um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação.

Ainda segundo Nóbrega-Therrien; Therrien (2004), o estado da questão é, portanto um “momento por excelência” que ao final toma por resultado definições apuradas do objeto específico de pesquisa, seus objetivos e ainda contribui na delimitação do problema de pesquisa, tornando o trabalho do estudante-pesquisador bem elaborado, fundamentado e ciente dos caminhos que devem ser percorridos nas opções de contribuição com o que foi apurado ou trilhar novos percursos, para contribuir ainda mais com a temática em análise. Portanto, o estado da questão: “configura então o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento” (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004, p.9). Consideramos assim, a análise minuciosa dos caminhos percorridos para que as contribuições encontradas pudessem ser fundamentalmente importantes no andamento da pesquisa a ser realizada.

O estudante-pesquisador tem diversas opções de pesquisa para obtenção dos dados do seu Estado da Questão. Silveira; Nóbrega-Therrien (2011), apontam,

[...] os periódicos *online* nacionais e/ou internacionais, encontrados em diferentes bases de dados, como *Scielo*, *Wilson Web*, *Thomson*, *Scopus*, *Ilumina* etc. É

possível, também, fazer levantamento de teses e dissertações nos endereços eletrônicos dos programas de pós-graduação de varias universidades do País. Outra opção valida é a busca em anais de eventos científicos e, ainda, em bibliografia pessoal/profissional. Alguns eventos também disponibilizam o *download* de trabalhos apresentados em endereços eletrônicos, sendo possível ter acesso a varias publicações organizado por ano de realização (p. 220-221).

Como opções de levantamentos dos dados, podemos considerar a utilização de palavras-chave ou simplesmente pela leitura de títulos e resumos dos trabalhos, selecionando os que mais se aproximam do tema do projeto de pesquisa. Em consonância com Silveira e Nóbrega-Therrien (2011), o estudante-pesquisador não pode deixar de informar os meios de busca utilizados e os procedimentos realizados para a análise dos dados encontrados. Com isso, acreditamos que possam ser evitadas generalizações e informações equivocadas, tornando sua busca e conseqüentemente a pesquisa o mais original possível.

Em síntese, podemos inferir que o Estado da Questão tem por objetivo delimitar e caracterizar o objeto de pesquisa do estudante-pesquisador, para enfim, identificar e definir as categorias centrais tanto da abordagem teórica quanto metodológica da pesquisa.

## 2.1 OS PERCURSOS PARA O MAPEAMENTO DOS DADOS

Com o intuito de melhor nos embasarmos sobre a temática deste trabalho dissertativo, buscamos mapear pesquisas voltadas a temática Indígena após a promulgação da lei 11.645/2008, que torna obrigatório em todo o território brasileiro o ensino da História e cultura Indígena nas disciplinas de Literatura, Artes e História. Nesta pesquisa optamos por direcionar no olhar para os saberes e práticas desenvolvidas pelos professores de História, haja vista ser esta a nossa área de formação.

Passamos, pois, a fazer um levantamento dos estudos publicados sobre a temática supracitada, para conhecermos os direcionamentos que os trabalhos acadêmicos têm tomado. Com tal intuito, foi realizado um mapeamento bibliográfico em três locais de busca. Primeiramente no Portal da Capes, onde localizamos teses e dissertações de todo o país. O segundo local de busca foi o *site* da Associação Nacional de História - ANPUH, que tem grande prestígio acadêmico para os profissionais formados em História e que possui mais de 50 anos de existência com grande representatividade nacional e em toda a América Latina, com reuniões realizadas a cada dois anos. Nos anis da ANPUH optamos em verificar as produções do GT (Grupo de Trabalho) “Os índios na História” onde analisamos cada um dos ST’s – Simpósios Temáticos a saber: ST-073 “História Indígena, Historiografia e

Indigenismo: Contribuições, desafios e perspectivas”, ST-069 “História e Indígenas nas universidades: pesquisas e ensino”, ST-111 “Os Índios e o Atlântico” e o ST-011 “A presença indígena na História do Brasil”. Por fim, a pesquisa foi realizada no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -ANPED, no GT-21 “Educação e Relações Étnico-Raciais”.

Feita a escolha pelos locais de busca, iniciamos a pesquisa no banco de Teses da CAPES, e conseqüentemente no site nacional da Associação Nacional de História - ANPUH, onde se encontram os anais. Através dos descritores cruzados na busca e o recorte temporal inicial no ano de 2008<sup>10</sup>, (ano de promulgação de lei 11.645/08), seguimos com as buscas via desktop no laboratório de informática do Programa de Pós-graduação em Educação da UECE e em microcomputador pessoal em nossa residência.

Descritores como: ensino de história *and* Lei 11.645, história *and* educação escolar Indígena, educação básica *and* cultura Indígena e implementação da lei 11.645 foram essenciais para descoberta de trabalhos sobre a temática em questão, pois muitos trabalhos faziam referência à “Educação Indígena” ministrada nas comunidades de diversas etnias em todo o país, não sendo esse nosso foco de pesquisa.

Segundo os descritores para a realização da busca, utilizamos combinações de palavras-chave que fazem relação direta com os objetivos de pesquisa. Foi necessária, também, a utilização de recursos que o banco de teses da CAPES proporciona como o conectivo em inglês *and* possibilitando resultados satisfatórios.

Os descritores foram utilizados, pois percebemos que utilizando palavras-chave, mesmo com combinações sobre os saberes docentes, práticas pedagógicas ou unicamente o ensino de História, possibilitaria um número demasiado de produções no Banco de Teses da Capes, sem relação alguma com a temática Indígena.

Vale salientar que dos trabalhos encontrados e posteriormente selecionados, não estão disponíveis para *download*. Diante disso, fizemos leituras dos títulos e resumos dos trabalhos descritos a seguir para refinamento da pesquisa. No quadro 1, observamos os trabalhos que têm relação com nosso objeto de pesquisa.

#### **Quadro 1 – Trabalhos encontrados no banco de Teses do portal da Capes sobre a temática de pesquisa, no período de 2008 a 2015. Fortaleza/Ce, 2015**

---

<sup>10</sup> Tomamos como marco o ano de promulgação da lei 11.645/08 criado em 10 de março de 2008, que torna obrigatório o ensino da História e cultura indígena nas escolas do país, acreditando que as discussões sobre a temática se intensificaram no meio acadêmico após a lei supracitada.

Descritores	Totalidade	Relevante a Pesquisa		Porcentagem
		Teses	Dissertações	
Ensino de História <i>and</i> 11.645	12	-	3	25%
História <i>and</i> educação escolar Indígena	29	1	-	3.44%
Implementação da lei 11.645	6	-	2	33.33%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Podemos perceber no Quadro 1, que a quantidade de trabalhos no banco de teses da Capes sobre a temática é pequena, visto que já fazem nove anos desde a publicação da lei nº. 11.645/08 que torna obrigatório a temática indígena. No segundo bloco de descritores, buscamos nos trabalhos de nossa área de atuação (História) o alinhamento com a perspectiva de “Educação escolar Indígena” que, mesmo não sendo diretamente relacionado a pesquisa aqui realizada, encontramos um trabalho acadêmico considerado por nós relevante à pesquisa. No quadro 2, inserimos os achados de busca sobre a temática em foco no evento da ANPUH e o resultado não foi diferente, conforme podemos observar a seguir:

**Quadro 2 – Trabalhos encontrados no GT “Os índios na História” da ANPUH, no período de 2011 a 2015. Fortaleza/Ce, 2015**

Reunião da ANPUH		Publicados	Relacionados a temática
Ano	Simpósio Temático - ST		
2011	Os Índios e o Atlântico	43	-
2013	A presença Indígena na História do Brasil	32	-
2015	História e Indígenas nas universidades: pesquisas e ensino	24	4
2015	História Indígena, Historiografia e Indigenismo: contribuições, desafios e perspectivas	32	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante do exposto, percebemos boa quantidade de artigos no referido evento acadêmico. Contudo, poucos foram os trabalhos relacionados à nossa temática de estudo, levando em consideração edições do referido Grupo de Trabalho (Os índios na História), partir das edições do ano de 2011, somente na edição de 2015 são verificados trabalhos que se

aproximam de nossa investigação atinente aos saberes e práticas de professores de História relacionados a temática Indígena brasileira.

Criado no Simpósio Nacional de História da ANPUH na cidade de Fortaleza em julho de 2009, o Grupo de Trabalho "Os Índios na História" tem entre seus objetivos o estabelecimento de uma comunidade virtual através de uma lista de discussão, visando à troca de informações, a disseminação de pesquisas e o debate dentro da temática. Logo, passamos a observar trabalhos nestes eventos sobre a temática Indígena a partir da edição seguinte, realizada no ano de 2011. Vale salientar, que durante a pesquisa observamos que o GT em foco promove para os eventos organização de Simpósios Temáticos – ST assumindo nomes que façam referência ao Grupo de Trabalho – GT “Os Índios na História”. No ano de 2015 observamos a inserção de dois Simpósios temáticos, vinculados referido GT que foram: O Simpósio Temático – 069 “História e indígenas nas universidades: pesquisas e ensino” e o Simpósio Temático – 073 “História Indígena, Historiografia e Indigenismo: contribuições, desafios e perspectivas”.

Podemos observar que depois de sua criação em 2009, o GT – “Os índios na História” não receberam publicações sobre a temática Indígena e sua relação com o cotidiano escolar da educação básica, obtendo resultados apenas no último evento realizado, porém, ainda com um número pouco expressivo, nos fazendo inferir que mesmo após nove anos da promulgação da lei 11.645, a temática supracitada ainda não se tornou assunto amplamente difundido no meio acadêmico.

No quadro 3, apresentamos os dados encontrados nos anais dos eventos da ANPED no GT-21 “Educação e Relações Étnico-Raciais”, que apresentam o menor número de textos que fazem referência a nossa temática de pesquisa:

**Quadro 3 – Trabalhos encontrados no GT “Educação e Relações Étnico-Raciais” da ANPED, no período de 2009 a 2015. Fortaleza/Ce, 2016**

Reunião da ANPED – GT-21		Trabalhos publicados	Trabalhos sobre a temática
Ano	Local do Evento		
2009	Caxambu-MG	9	-
2010	Caxambu-MG	13	1
2011	Natal-RN	30	-
2012	Porto de Galinhas-PE	22	1
2013	Goiânia-GO	18	-

2015	Florianópolis-SC	29	1
------	------------------	----	---

Fonte: Elaborado pelo autor com base no site da ANPED GT-21.

Anteriormente presente na categoria de Grupo de Trabalho, o GT-21 da ANPED tinha em suas bases de dados duas denominações, “Afro-Brasileiros e Educação e Educação e Relações Étnico-Raciais”, que no ano de 2009 passou a se chamar exclusivamente “Educação e Relações Étnico-Raciais”. Durante o levantamento de dados, encontramos nos registros do GT-21 da ANPED que as mudanças decorrentes da nomenclatura do referido Grupo de Trabalho expressam um movimento de uma hermenêutica de cunho político e epistemológico entre seus integrantes e ainda, a intenção da ampliação de abrangência para o recebimento de trabalhos referentes à temática Indígena. Acrescentamos, ainda, que no ano de 2013 o referido evento de abrangência nacional passa a acontecer em período bienal, tendo os próximos eventos no ano de 2015 (investigados nessa pesquisa) e no ano de 2017 que acontecerá na Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Para alcançarmos o maior número de trabalhos possíveis que fizessem referência a nossa temática de pesquisa, analisamos os trabalhos das reuniões anuais da ANPED desde o ano de 2009, ano em que o GT passa a ter nomenclatura que aborda também nossa temática de pesquisa e o ano seguinte de promulgação de lei 11.645/2008 na expectativa de que os trabalhos iniciem suas discussões após esta.

No primeiro momento entramos em contato por e-mail através do endereço eletrônico da ANPED, *anpedgt@gmail.com*, onde fomos orientados como encontraríamos, de modo sistemático, todos os trabalhos do GT-21. Mesmo encontrando nos títulos de muitos trabalhos a nomenclatura “Étnico-Racial” foram lidos os resumos na tentativa de identificar se os textos presentes nos anais de cada evento abordavam a temática Indígena numa relação com o ensino de História ou os saberes e práticas dos professores de História o que se confirmou quando percebemos uma grande quantidade de trabalhos voltados a temática Africana e Afro-brasileira.

Observamos que os trabalhos apresentados desde a criação do GT-21, mesmo tendo um quantitativo satisfatório, apenas três trabalhos estabelecem relação com nossa proposta de pesquisa, ao que podemos afirmar que verificar a implementação da lei 11.645/2008 estabelecendo relação com o ensino de História e Cultura Indígena na educação básica tendo no professor o papel de protagonista ao expressar seus métodos de ensino, trabalhos desenvolvidos e suas inquietações sobre a temática supracitada, ainda figura como incipiente durante quase uma década após a promulgação da referida lei.

## 2.2 O PORTAL DA CAPES: DADOS SOBRE A LEI 11.645/08 E O ENSINO DE HISTÓRIA

Dentre as publicações encontradas no portal da CAPES sete foram os trabalhos pertinentes à temática de pesquisa, dentre essas, seis foram produções de mestrado e uma tese de doutorado sobre a temática dentre os descritores e formas de junção com os conectivos *and* na busca.

As temáticas encontradas na pesquisa no portal da CAPES apresentou pesquisas voltadas para as experiências pedagógicas sobre a temática Indígena tendo como marco temporal a promulgação da lei 11.645/08 em escolas técnicas profissionais, a utilização de imagens como recurso didático utilizado pelo professor de História em sua prática diária no cotidiano escolar sobre os indígenas nos livros didáticos de História e ainda, pesquisas documentais voltadas ao currículo escolar em diferentes estados brasileiros.

Com uma leitura mais aprofundada do trabalho dissertativo de Rinaldo Farias de Vasconcelos (2011), verificamos, em seu relatório final de pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que as proximidades com nossa pesquisa foram significativas, pois o mesmo realiza um levantamento contundente das experiências pedagógicas sobre a temática Indígena após a lei 11.645/08 em escolas técnicas profissionais do Instituto Federal de Pernambuco. Embora a escola técnica profissional não seja nosso campo de observação, a conclusão do trabalho nos aponta que a efetivação da diretriz passa por um processo de conscientização da comunidade escolar, em busca da valorização e o comprometimento dos aspectos multiculturais e sociais. O mesmo trabalho nos fornece informações sobre entrevistas realizadas com os professores e nos remete a inferir que assuntos de ordem política estão ligados por parte da comunidade acadêmica escolar para inserir a temática em estudo na escola.

O trabalho de Leonardo Machado Palhares (2012), da Universidade Federal de Minas Gerais, nos aponta para um dos recursos didáticos utilizados pelo professor de História em sua prática diária no cotidiano escolar. O autor utiliza as abordagens de imagens sobre as representações Indígenas nos livros didáticos de História, para mostrar as mudanças existentes e análises de acordo com o Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. Esta pesquisa realiza uma análise crítica sobre a lei 11.645/08, considerando o ensino de História e o contexto de estudo da História do Brasil sobre a diversidade de suas culturas.

Em Silva (2012) e Souza (2012), encontramos discussões sobre o processo de implementação das políticas educacionais nos currículos da rede estadual de Pernambuco e no

Rio de Janeiro. Em Pernambuco, realizando uma discussão em torno da temporalidade desde o ano de 2007 (período anterior à lei 11.645) até 2010, com destaque para as ações políticas de destaque para a rede estadual valorizando a lei em foco. Já no Rio de Janeiro o foco foram as escolas da rede municipal de ensino. Nos estudos da rede estadual pernambucana, um dos objetivos deste estudo foi procurar identificar possíveis distanciamentos entre o que foi proclamado na legislação educacional e as formas de assimilação das políticas educacionais de Pernambuco. Logo, acreditamos que este estudo possa fornecer aspectos políticos essenciais para discussão política que contemplará nossa pesquisa e a linha de pesquisa que fazemos parte no programa de políticas educacionais. O estudo de Silva (2012) aponta que a lei 11.645/08 configura-se como importante instrumento de luta para o questionamento das desigualdades históricas postas atualmente. Já a pesquisa de Souza (2012), salienta a necessidade de fomentar as formações continuadas dos professores e a instrumentalização dos docentes com o material didático fornecido pelo estado sobre a temática.

Assim como os trabalhos citados anteriormente, os trabalhos de Mori (2012) e Troquez (2012), também apontaram para uma análise documental, específica sobre os currículos das cidades de Maringá-PR e Campo Grande- MS.

Portanto, as pesquisas mapeadas e apresentadas até esta etapa, permitem inferir que as investigações sobre temática Indígena brasileira se dão, em sua maioria, no âmbito de análises documentais de currículos oficiais de instituições escolares ou dos documentos oficiais. Apenas os trabalhos de Palhares (2012) e Vasconcelos (2011), apresentaram aspectos concernentes às práticas dos professores sobre a temática. Salientamos, ainda, que o trabalho de Palhares (2012) é o único que traz em seu resumo os referenciais teóricos utilizados na pesquisa.

No que se refere aos saberes dos professores, nenhum dos trabalhos analisados abordam a perspectiva de nossa pesquisa, ou seja, os saberes que os professores mobilizam em suas práticas diárias sobre a temática.

### 2.3 O PORTAL DA ANPUH E OS ESCRITOS SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA EM ANÁLISE

A análise da base de dados do site da ANPUH nacional apontou para a possibilidade de uma análise referente à temática Indígena nas edições de 2011, 2013, 2015. Pois a data de criação do Grupo de Trabalho “Índios na História” aconteceu no evento do ano de 2009, considerando as edições bienais do evento acadêmico, contabilizam-se três edições

de um dos mais importantes eventos acadêmicos de profissionais formados em História em todo o país.

Nos eventos de 2011 e 2013, dos 76 trabalhos que totalizaram as duas edições, não foram encontrados trabalhos pertinentes à nossa temática. Aspectos relacionados à temática Indígena e ao ensino de História foram encontrados em todos os trabalhos, porém, não tinham relação com a temática de pesquisa de nosso projeto. Pesquisas relacionadas a outras temáticas foram observadas como: ensino de História na licenciatura Indígena, Etnias Indígenas específicas como Guarany, Xerentes, Kaiabi, Tapuia, Índios no período republicano, políticas de saúde nas comunidades Indígenas, Serviço de proteção aos índios, Indígenas imigrantes, movimentos Indígenas e relações políticas, Aldeamentos Indígenas, aspectos antropológicos, resistências Indígenas, trabalho Indígena na formação de cidades, presença Indígena nas guerras, relação com os jesuítas, foram as encontradas nas duas edições.

Na edição de 2015, a ANPUH promoveu dois grupos de trabalhos a fim de dinamizar e sistematizar as pesquisas. O ST-073 “História Indígena, Historiografia e Indigenismo: Contribuições, desafios e perspectivas” e o ST-069 “História e Indígenas nas universidades: pesquisas e ensino. Destes dois grupos temos um total de 46 trabalhos sendo muitos objetivando pesquisas relacionadas com a cultura política de líderes Indígenas na Bahia, conflitos de territorialidade, visões europeias sobre os Indígenas que viviam na costa brasileira, a presença de Indígenas no extremo norte do país, percepções sobre imagens Indígenas, aldeamentos Indígenas dentre outros. Apenas quatro trabalhos deste total relacionam-se com nosso estudo, considerando ainda serem resumos publicados nos cadernos dos eventos, a pesquisa nos mostrou que os trabalhos relacionados à temática em estudo, não foram ampliados para artigo completo e que tais resumos não forneceram os referenciais teóricos nos quatro trabalhos encontrados.

No ST-073 “História Indígena, Historiografia e Indigenismo: Contribuições, desafios e perspectivas”, foi encontrado apenas um único trabalho, onde Silva (2015) faz uma abordagem sobre os limites e possibilidades da lei. 11.645/08. Nesta pesquisa de análise documental, podemos destacar o “novo desenho” do currículo escolar das escolas de educação básica na tentativa de uma melhor abordagem dos assuntos étnico-culturais nas escolas. A pesquisa realizada em uma escola na cidade de Imperatriz - MA traz como resultado a afirmação de que o currículo da escola em destaque, ainda não estava adaptado às perspectivas jurídicas educacionais, considerando fundamental, políticas que possibilitem uma formação inicial e continuada que considere a diversidade cultural existente no país. Em

outras palavras podemos perceber que muitas escolas ainda não adaptaram seus currículos para contemplar o estudo da História e cultura Indígena no Brasil e que os professores que já estão em sala de aula e estão vivenciando estas mudanças curriculares necessitam de formações específicas para trabalharem com a temática supramencionada.

No ST-069 “História e Indígenas nas universidades: pesquisas e ensino”, aparentemente não tem a perspectiva de temas voltados para a educação básica, mas o intuito de pesquisa sobre a temática Indígena neste grupo de trabalho tornou-se possível na intenção de observar todas as possibilidades e ainda como fator preponderante à inserção da Lei 11.645/08 nas justificativas do grupo temático. Para nossa surpresa, quatro trabalhos foram encontrados neste GT, podendo ainda considerar de maior significação, o de Saraiva e Silva (2015), que traz um estudo sobre a prática docente em uma escola municipal em Altamira-PA, a qual tem uma boa parcela de seus alunos Indígenas da etnia Xipava e Curuaia, justificativa contundente para a escola trabalhar a valorização do multiculturalismo. O objetivo de pesquisa inicial foi a identificação do estudo da prática docente e as dificuldades na implementação da lei 11.645/08, assim como as representações dos docentes sobre os Indígenas locais.

O trabalho de Jesus (2015) e Brighenti (2015) trazem propostas semelhantes em uma observação documental e as ações de implementação nos currículos na expectativa de mudanças estruturais. O Trabalho de Brighenti (2015) relata em uma de suas propostas o aprofundamento nas inter-relações de saberes que transitam no universo escolar, objetivando que as mudanças não se limitem apenas à legislação educacional vigente, mas na transformação de centros de ensino em lugares de múltiplos saberes.

O trabalho de Carmo (2015) tem como foco de estudo as experiências de professores em diversos municípios da Bahia, para implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, que trabalham as temáticas Afro-Brasileiras e Indígenas com objetivo de mapear as estratégias, práticas e fazeres para a criação de novas metodologias, temas e atividades, a estarem presentes na formação continuada, e na reestruturação dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas da Educação Básica.

As investigações, portanto, aqui descritas se configuram importantes para o conhecimento do que existe produzido, mostrando o cenário de pesquisas sobre a temática Indígena na atualidade. O que reforça a importância de nossa pesquisa diante da tão evidente escassez de pesquisas sobre a temática em foco.

## 2.4 TRABALHOS PUBLICADOS NO PORTAL DA ANPED SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA

Na 32ª edição do evento da ANPED “Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações”? O GT-21 “Educação e Relações Étnico-Raciais”, contou com nove trabalhos apresentados. Realizamos a leitura dos títulos e resumos dos escritos no *site* do evento. Contudo, nenhum dos artigos fazia referência à temática Indígena brasileira. Todos os trabalhos abordavam a temática Afro-Brasileira e/ou Africana com as seguintes perspectivas: Lei 10.639/2003, Epistemologias Afro-Brasileiras, práticas pedagógicas antirracistas para com os negros, a relação dos negros em determinadas escolas públicas no Brasil, relação Educação e Africanidades e ainda, museologia e identidade a partir da perspectiva da Diáspora Africana.

Na 33ª reunião da ANPED “Educação no Brasil: o balanço de uma década”, dos treze trabalhos apresentados neste evento, apenas o trabalho de Ana Cristina Cruz (2010) fazia referência a nossa temática de pesquisa. O trabalho GT21-6038, intitulado “Dimensões de educar para as relações étnico-raciais: refletindo sobre suas tensões, sentidos e propostas”. Referido trabalho traz uma análise sobre as experiências de educar para as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. A autora analisa projetos que alcançaram expressividade no Prêmio Educar para a Igualdade Racial, organizado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT. Logo, buscamos compreender a relação que a autora faz no que se refere às concepções de escola, diversidade e cultura, nas experiências vividas por professores.

Todos os demais trabalhos estão ligados exclusivamente à questão étnica negra, dentro de perspectivas de currículo universitário – racismo – livro didático – ensino religioso – práticas pedagógicas dentro de comunidades quilombolas – políticas públicas relacionadas às cotas raciais.

Durante a 34ª edição em 2011, com o título “Educação e Justiça Social”, dos trinta trabalhos apresentados, o que nos fez perceber um crescimento quantitativo expressivo do número de textos aprovados no evento, nenhum dos trabalhos tinha relação com nossa proposta de pesquisa. No entanto, nos chamou a atenção um trabalho que trata da temática Indígena cujo título é: “Identidades/Diferenças Indígenas nas teias de um currículo universitário”. Contudo, como o próprio título diz e ainda após a leitura do resumo do mesmo, fica clara a perspectiva voltada para alunos Indígenas e cotistas em uma universidade pública sobre suas percepções em torno do currículo universitário.

A 35ª edição da reunião anual da ANPED: “Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do século XXI” teve apenas um trabalho que apresentou relação com a perspectiva proposta por nós acerca da temática Indígena, em relação aos vinte e dois trabalhos apresentados neste evento no GT-21. O trabalho “Os conceitos de Multiculturalismo e Interculturalidade e a Resignificação do Currículo”, proposta de José Licínio Backes (2012), faz um levantamento de 52 trabalhos apresentados no GT-21 da ANPED, na tentativa de identificar como estão sendo abordados os conceitos de Multiculturalismo e Interculturalidade e como seu uso contribui para a resignificação do currículo. Logo, este trabalho contribui para nossa perspectiva, principalmente no que concerne ao conceito de Interculturalidade e os objetivos pretendidos em relação ao currículo.

Outro trabalho próximo à perspectiva de nosso estudo foi: “Saberes tradicionais e as possibilidades de seu trânsito para os espaços escolares”. Contudo, mesmo relacionado à cultura Indígena, aos saberes e ao ensino escolar, o referido texto trás análises da Educação Escolar Indígena, perspectiva essa que acontece dentro de comunidades Indígenas Guarani e kaiowá, assunto este que será tratado com detalhes no capítulo seguinte. As demais propostas estavam relacionadas com a cultura Afro-Brasileira e Africana.

No ano de 2013, a 36ª edição anual da ANPED “Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais” trouxe no GT-21 cerca de dezoito trabalhos para serem apresentados. Entretanto, nenhum destes fazia referência a nossa temática de pesquisa. Três trabalhos apresentam propostas que relacionados à Cultura Indígena: “A Construção de um Diálogo Intercultural com Indígenas por meio da Pesquisa-ação não convencional”; “Os Circuitos de Trabalho Indígena: os profissionais Indígenas como novos sujeitos da gestão de políticas públicas” e “Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica dos/as Professores/as Indígenas”. Porém, os resumos desses trabalhos apontam para reflexões sobre as Formações Indígenas em nível superior e a relação entre alunos de ensino superior Indígena com não indígenas no contexto universitário.

Por fim, a 37ª edição a ANPED no ano de 2015 em caráter bienal com o título “PNE: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira” oportunizou no GT-21, o total de vinte e nove trabalhos, tendo um único trabalho relação próxima com nossa temática de pesquisa. O trabalho “Identificações Étnico-Raciais: um estudo exploratório nas escolas municipais de pesqueira/PE” de Maria da Penha da Silva (2015), traz em seu texto uma excelente discussão teórica relacionada aos aspectos Indígenas na educação básica, superior e formação de professores, encontrando inclusive referenciais teóricos que se alinham aos nossos estudos durante elaboração deste escrito dissertativo.

Foram encontrados ainda, trabalhos voltados para a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos aspectos literários, análise de materiais didáticos, mídias jornalísticas, estudos da arte voltados ao GT-21 da ANPED sobre formação de professores inicial e continuada e políticas educacionais sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e acerca das cotas para as universidades. Outros trabalhos que abordavam a Cultura Indígena foram encontrados, porém, numa abordagem direcionada ao ensino superior nas licenciaturas interculturais e materiais pedagógicos direcionados para a formação de professores Indígenas em suas comunidades.

Com o intuito de organizar e sistematizar os achados das buscas realizadas, organizamos os dados de forma sistemática para visualização das temáticas, dos locais de pesquisa, objetivos e os anos de publicação das produções. O quadro quatro traz uma síntese do mapeamento dos seis trabalhos encontrados no banco de teses e dissertações do portal da Capes sobre a temática de pesquisa no período de 2008 a 2015.

**Quadro 4 – Síntese da produção acadêmica mapeada no banco de teses do portal da Capes sobre a temática de pesquisa. (2008-2015)**

<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Local</b>	<b>Temática</b>	<b>Objetivos</b>
VASCONCELOS	2011	RJ	Prática docente	Experiências pedagógicas
PALHARES	2012	MG	Livro Didático	Recurso didático como método de ensino
SILVA	2012	PE	Políticas Educacionais	Análise curricular escolas do ensino médio
SOUZA	2012	RJ	Políticas Educacionais	Análise curricular de escolas no 3º a 4º ano – EF
MORI	2012	PR	Políticas Educacionais	Análise curricular de escolas
TROQUEZ	2012	MS	Políticas Educacionais	Análise curricular – do prescrito ao cotidiano

Fonte: Elaborado pelo autor.

Do levantamento realizado no Banco de Teses da Capes, identificamos que três trabalhos pertencem à região sudeste do país, um da região nordeste, um da região centro-oeste e um da região sul. Dentre essas regiões podemos inferir que todas possuem representação Indígena, o que nos faz perceber que a forte presença de populações indígenas

em determinados estados, promovem produções acadêmicas sobre a História e Cultura desses povos, numa perspectiva de valorização da História local.

Dos trabalhos destacados no quadro acima, quatro direcionam-se para uma pesquisa documental a fim de observar os efeitos da lei 11.645/08 nos currículos de escolas estaduais e municipais das cidades pesquisadas. Há ainda, uma pesquisa sobre materiais didáticos de História (Livro Didático) e suas mudanças após a promulgação da lei supramencionada e apenas um único trabalho de maior proximidade com nossa pesquisa, investigando no Rio de Janeiro as experiências profissionais dos professores em suas práticas no cotidiano escolar.

No quadro cinco, evidenciamos os dados coletados dos artigos dos Simpósios Bienais da ANPUH, em sua edição de 2015, edição essa onde encontramos trabalhos relacionados com nossa investigação dissertativa, organizado por local, temática e objetivo de estudo, analisando títulos e resumos de cada trabalho encontrado, pois os mesmos não foram expandidos para “artigo completo” durante os procedimentos do evento em análise.

**Quadro 5 – Síntese do mapeamento realizado em artigos dos Simpósios Bienais da ANPUH (2011-2015)**

<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Local</b>	<b>Temática</b>	<b>Objetivos</b>
SILVA	2015	MA	Política Educacional	Investigar o novo desenho do currículo escolar
SARAIVA, SILVA	2015	PA	Prática docente	Identificar as práticas docentes na implementação da lei 11.645/08
JESUS	2015	BA	Política Educacional	Efeitos nos currículos escolares
BRIGHENTI	2015	PR	Política Educacional e Saberes Docentes	Efeitos nos currículos escolares, objetivando os múltiplos saberes do docente.
CARMO	2015	BA	Política Educacional e Prática pedagógica	Mapeamento das estratégias e práticas metodológicas

Elaborado pelo autor.

Os trabalhos analisados são oriundos das regiões Nordeste, Sul e Norte do país, com duas representações para o estado da Bahia, cuja pesquisa tem relação com a temática de

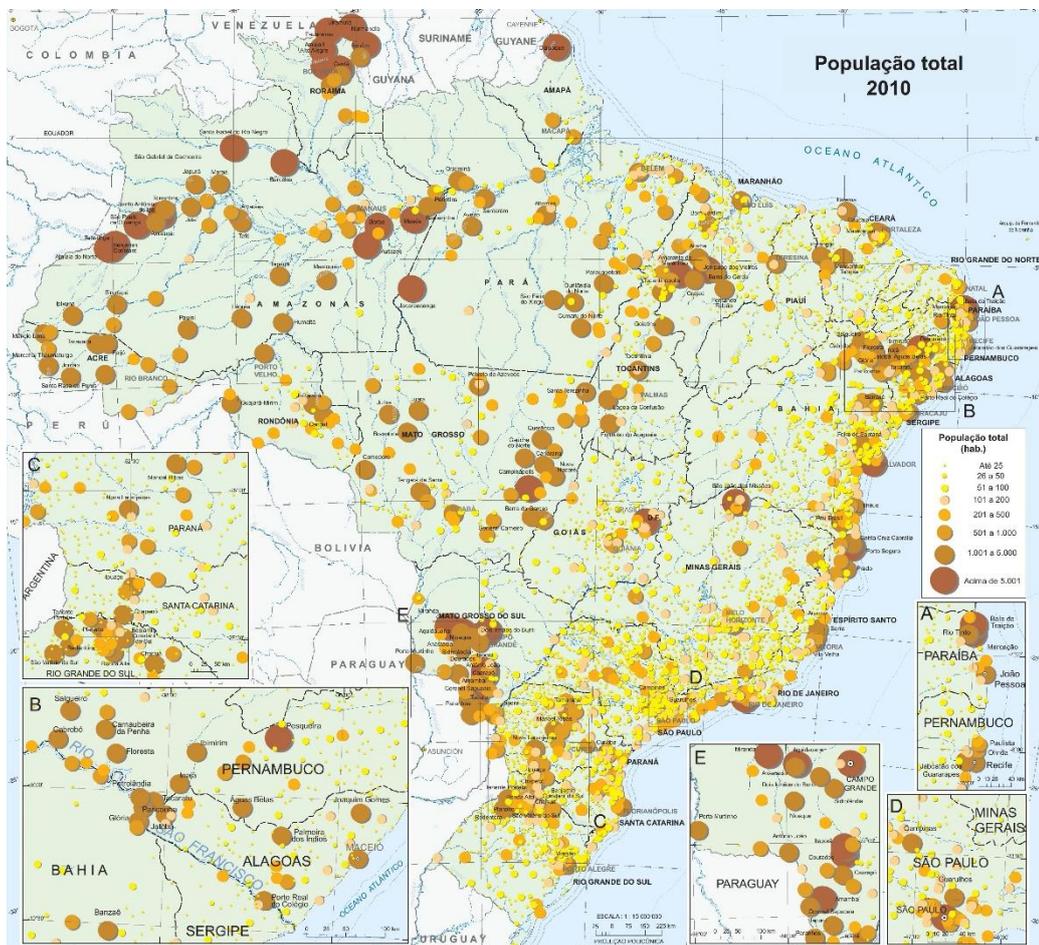
nossa pesquisa no que concerne às práticas dos docentes. Outra realizada no Paraná tem relação direta com os saberes docentes.

Nota-se que as publicações referentes às análises curriculares de instituições de ensino são fortes em grande parte das publicações mencionadas no quadro 5. Ao contrário do que apontam estudos anteriores a este século, nos últimos anos as populações Indígenas vêm crescendo consideravelmente, desmistificando que os povos Indígenas brasileiros estariam perto do fim. Wittmann (2015) aponta que:

[...] havia no Brasil uma perspectiva pessimista que prognosticava que mais cedo ou mais tarde ocorreria o desaparecimento total dos povos indígenas. A ideia de extinção dos indígenas ainda persiste com força nas escolas e na sociedade brasileiras, apesar de as projeções fatais, felizmente, não terem se confirmado (Wittmann, 2015, p.25).

Conforme o mapa a seguir, percebemos a distribuição nacional dos povos Indígenas pelo país e os estados onde se concentra forte presença Indígena:

**Figura 1 – Populações Indígenas: distribuição por municípios (2010)**



Podemos inferir que as produções sobre a temática ainda são mínimas considerando que temos representações de povos indígenas em todo o território brasileiro. Contudo, neste evento acadêmico (ANPUH), a representação de trabalhos com relação direta a temática em pesquisa, foi bem satisfatória, principalmente na última edição do ano de 2015, onde tivemos cinco trabalhos apresentados no quadro 5 que em seus objetivos deixam claros a investigação nos currículos, práticas de ensino com relação a temática indígena no ensino de História e os saberes docentes ligados à nossa temática de pesquisa. Observamos que os debates em torno da temática indígena no cotidiano escolar vêm tomando forma a cada nova edição deste evento e que as discussões sobre as possibilidades de trabalho docente em sala de aula sobre a temática em foco deverão constituir produções que contribuam com efetivação do que se encontra prescrito na legislação brasileira.

**Quadro 6 – Resumo da produção dos trabalhos do GT-21 da ANPED**

<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Local</b>	<b>Temática</b>	<b>Objetivos</b>
CRUZ	2010	SP	Prática Docente	Experiência Docente
BACKES	2012	PE	Multiculturalismo e Interculturalidade	Ressignificação dos Currículos
SILVA	2015	PE	Identidade e Currículo	Identidade Étnica de Professores e alunos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Embora sejam poucos os trabalhos encontrados nas edições da ANPED no GT-21 “Educação e Relações Étnico-Raciais”, acreditamos que as temáticas aqui vislumbradas alinham-se com nossa pesquisa, principalmente nas discussões teóricas, que serão realizadas nos capítulos seguintes. Salientamos, ainda, que lançar olhar para o ensino da História e Cultura Indígena nas escolas não indígenas de educação básica no Brasil, é papel fundamental para projetarmos políticas voltadas a um melhor trabalho docente na educação nacional.

Reafirmamos aqui, a percepção do crescente número de trabalhos acerca da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no GT-21 “Educação e Relações Étnico-Raciais”, o que torna oportuno dizer que nossa pesquisa pode contribuir para o trabalho docente nas relações étnicas, sobretudo acerca da temática indígena, até então pouco abordada no que se observou neste recorte proposto.

A temática indígena e os saberes e práticas sobre o cotidiano escolar, desponta para a compreensão de duas variantes. Em primeiro, a temática indígena a ser ensinada nas “escolas diferenciadas” (termo atribuído pelo MEC), inseridas nas comunidades Indígenas em várias regiões do país, o que não é o nosso foco de estudo, pois as mesmas possuem legislação diferente das ofertadas pelas escolas de ensino regular (escolas não indígenas), e há muito tempo valorizam a História e cultura de sua própria etnia nas escolas inseridas em várias comunidades. Em segundo lugar, (e este é nosso campo de observação) a investigação da temática Indígena abordando as várias etnias pertencentes ao país na educação básica de ensino regular, que devem ser ensinadas de maneira obrigatória após a promulgação da lei 11.645/2008, que estabelece tais concepções para as escolas de ensino básico, particulares e públicas de todo o país.

Dentre os estudos mapeados, podemos perceber que os trabalhos dos Simpósios Temáticos da ANPUH contribuíram trazendo novos olhares para os debates acerca das políticas educacionais em outros locais do país sobre a temática Indígena e ainda as práticas desenvolvidas por professores de História, na tentativa de implementação do que diz a lei 11.645/08, e neste sentido, apresentando semelhanças com nossa pesquisa quanto aos objetivos, enfoque na legislação (lei 11.645/08) e no que concerne as práticas pedagógicas sobre a temática Indígena brasileira.

Tendo em vista que no banco de teses e dissertações as produções encontradas foram mínimas, podemos assegurar que esta pesquisa irá oportunizar uma análise diferenciada a partir da percepção dos saberes e as práticas dos docentes, especialmente na cidade de Fortaleza, no estado do Ceará.

Considerando o que foi apresentado, fechamos este texto afirmando que a produção do Estado da Questão sobre o nosso tema de investigação foi muito importante. Sua realização nos proporcionou o conhecimento sobre as produções científicas relacionadas a nossa temática, reforçando ou redirecionando as nossas categorias teóricas, oportunizando conhecimento de referenciais fundamentais aos estudos realizado para o embasamento da dissertação ora escrita.

Acrescentamos que em paralelo ao Estado da Questão aqui apresentado, foram realizadas pesquisas numa perspectiva pessoal de aprendizagem no decorrer do ano de 2015, em que observamos iniciativas de grupos de pesquisa sobre a temática Indígena, escritos acadêmicos em periódicos científicos qualificados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tendo destaque para a região Sul e Sudeste do país que promovem iniciativas para compreensão da receptividade da lei nº. 11.645/08, as ações

governamentais para a formação dos profissionais que já atuam em sala de aula, bem como as práticas dos professores de História no cotidiano escolar. Como exemplo, podemos citar a iniciativa, por meio de desenvolvimento de pesquisa, da Professora Dra. Carla Beatriz Meinerz, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, que tem como título “Trajetórias das relações étnico-raciais no Rio Grande do Sul: Ensino de História e recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/08”. Observamos que o projeto em desenvolvimento desde o ano de 2014 busca uma investigação da receptividade das leis nas escolas de educação básica do Rio Grande do Sul, tendo como foco de pesquisa os professores dos municípios gaúchos de Cachoeira e de Palmares do Sul.

Destacamos, ainda, o artigo escrito pela Professora Dra. Júnia Sales Pereira da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, publicado em 2011, na revista “Educação e Realidade” da UFRGS, com o título: “Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08”. Neste escrito encontramos reflexões sobre o papel da prática de investigação como elemento de formação na docência, apresentando como foco o conhecimento que os professores da Educação Básica têm sobre a lei 11.645/08, bem como suas práticas na sala de aula.

Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) no ano de 2012, foi defendida a dissertação de mestrado do aluno Moacir Ferreira Ribeiro, que tem por título “Formação de Professores e Temática Indígena: Uma História de Hibridismo Cultural”, sob orientação da Professora Dra. Circe Bittencourt, cujo objetivo foi o de investigar e descrever ações que os mais variados órgãos de ensino da Capital e Grande São Paulo promoveram entre os anos de 2011 e 2012, para efetivação a lei 11.645/08 nos currículos, especificamente à História e Cultura Indígena.

Na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no ano de 2016, foi defendida a dissertação de mestrado de Zilfran Varela Fontenele, que tem por título: “Ensino de Temas de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em Escola Públicas de Ensino Médio” sob orientação da Professora Dra. Maria da Paz Cavalcante, que mesmo em uma perspectiva voltada para o ensino médio, tomamos em um de seus capítulos intitulado: “O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” como importante discussão em nossa pesquisa.

Consideramos ainda, dois trabalhos desenvolvidos pela Professora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi da UFRGS no ano de 2012, na revista científica “Currículo sem Fronteiras”. Um dos trabalhos é o artigo com o título: “A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural”. Este trabalho aborda como a História e cultura dos povos

Indígenas vem sendo trabalhadas nas escolas por meio de experiências de ensino na região Sul do país. O outro artigo, “Cadernos Pedagógicos PIBID/UFRGS: Cultura Indígena e afro descendência”, onde encontramos relatos de alunos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID, compartilhando suas experiências de práticas educativas no ensino infantil e fundamental de escolas do Rio Grande do Sul.

Tais trabalhos e projetos de pesquisa são importantes veículos de disseminação do conhecimento científico acerca da Temática Indígena brasileira, e tomaremos os conceitos apresentados nos escritos destes pesquisadores como oportunos para um diálogo nos capítulos subsequentes descritos neste relatório final de pesquisa dissertativa.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Pensar em uma pesquisa científica é estar preparado para uma série de significações numa relação dialógica entre sujeito e objeto. Para André Comte-Sponville (2002), “conhecer é pensar o que é” (p.55). O conhecimento é uma relação entre concordâncias, similaridades e ajustamento entre espírito e o mundo. Por fim, e onde nos alcança nesse momento de significação, a relação entre sujeito e objeto. Partindo da afirmação de que a percepção é o primeiro nível de conhecimento, a relação sujeito/objeto parte da objetividade presente no objeto, à subjetividade realizada pelo sujeito, perpassando pela percepção dos sentidos que ainda, sofrem a influência das teorias já presentes nessa relação.

Nas inferências de Comte-Sponville (2002), acreditamos não estar ao nosso alcance uma ciência acabada e tampouco, uma inteligência infinita. Logo, atesta-se que nenhum conhecimento deve ser considerado como verdade porque nós nunca conhecemos absolutamente o que é, nem tudo o que é, pois na relação sujeito e objeto, percebemos nossas pesquisas a partir de determinados procedimentos, análises e constatações dentro de uma subjetividade própria do sujeito (pesquisador), dentro de um contexto particular.

Essa particularidade em que encontramos o objeto faz com que o sujeito (pesquisador) faça inferências dentro de toda a estrutura ora estabelecida para análise. Assim, “como conheceríamos as coisas tais como são em si mesmas, se conhecê-las é sempre percebê-las ou pensá-las como elas são para nós”? Indaga Comte-Sponville (2002, p.56) em sua obra “Apresentação da Filosofia”. Logo, apenas conhecemos algo, através dos nossos sentidos, razão e teorias. Portanto, não podemos considerar tal conhecimento como verdade se é passível de mediação. Deve-se considerar que não existe um conhecimento incondicional, único, absoluto e tampouco, perfeito. Pois as verificações, comprovações e inferências partindo da negatividade do objeto dão ao conhecimento a perspectiva finita que lhe é própria.

Considerando o que diz Comte-Sponville (2002, p. 57) afirmando que: “nenhum conhecimento é a verdade; mas um conhecimento que não fosse nada verdadeiro não seria um conhecimento, seria um delírio, um erro, uma ilusão [...]”. Podemos refletir a respeito do conhecimento e verdade como dois conceitos diferentes, porém sempre em sintonia. Ademais autor supracitado salienta que “não podemos confundir conhecimento com ciência” (COMTE-SPONVILLE p.59). Por isso, fazer ciência é esperar que a qualquer momento o que é tido como “verdade” possa ser revertida posteriormente.

Para desempenhar a busca pelo conhecimento, o ser humano torna-se um ser em processo constante de superar-se. Logo, sabemos que é atribuído ao homem um serviço ou,

como aponta Manfredo de Oliveira, em sua obra “Tópicos sobre Dialética” (1997, p. 9), “uma tarefa, como uma permanente interpelação a ele mesmo”. Em consonância com o autor supradito, acreditamos que este é o fator de fundamentação da existência do ser humano. Logo, atribuímos a isso o aspecto inicial do homem como “ser-relação”.

Sabendo que na busca pelo conhecimento o ser humano parte de um ponto inicial e esse mesmo não se encontra vazio, mas permeado de um conjunto de outros conhecimentos que advém dos contextos específicos do qual o mesmo faz parte, e na perspectiva de Oliveira (1997), constitui-se como Horizonte do conhecimento e da ação humana. Em primeiro lugar, podemos considerar que o mesmo nunca é uma fronteira definitiva e acabada, pelo contrário, apresenta-se como algo que pode sempre estar aberto a mudanças. Em segundo lugar, o processo de autogênese, percepção da história como dimensão concreta de se conhecer o homem em um movimento sempre inacabado de sua pré-reflexão da totalidade. Destarte, afirmamos que o homem segundo as assertivas de Oliveira (1997), é em sua essência uma atividade infundável. A esse movimento sempre inacabado que é o homem, se fundamenta em dois caminhos que o autor supradito os define como “circularidade dialética”. No primeiro, o autor o define como Teoria, pois é o movimento que o mundo na perspectiva de objeto está para o homem como sujeito e esse contato dialético, constitui o homem como homem, carregando consigo suas subjetivações e ações que o mundo propõe ao sujeito. Essa ação transforma, e traz significação onde faz o mundo passar de natural a cultural e por fim histórico. Conforme Manfredo de Oliveira (1997);

O Homem age em função de seu conhecimento e ele conhece para agir; por outro lado, é na ação que ele descobre de uma maneira plena o que é a realidade e, assim, inspira seu pensamento, sua teoria, que é uma leitura do sentido desta realidade (p.16).

A ação torna-se a potencialização do conhecimento, que por sua vez é a tomada de consciência do que traz por justificar essa ação. A ação dialética que gira em torno do sujeito e do objeto onde são capazes de serem vistos como um conjunto de relações, onde reafirmamos que acontece, dentro de um contexto particularizado, em uma tomada de decisão. Portanto, o conhecimento e a ação estão ligados a uma ação reflexiva humana, numa perspectiva reflexiva. Vale ressaltar, que as inferências realizadas na relação sujeito/objeto, devem ser consideradas de maneira parcial, unilateral, superável, em uma perspectiva dentro de um contexto específico de pesquisa, onde podem ser geradas novas pesquisas a fim de comprovar ou confrontar a ação potencializada em conhecimento. Logo, a teoria do

conhecimento nos faz pensar em uma ação do homem. Como ser pensante, o homem torna-se um ser da práxis, isto é, que se remete a ação e a reflexão.

Podemos definir como conhecimento, a relação entre o ser humano e mundo. Portanto, o conhecimento se manifesta como uma “ponte” entre o homem e a realidade. Para Manfredo de Oliveira (1997), a relação homem e realidade pode ser definida em dois momentos: o cognoscente, que toma o homem sujeito, e o conhecido que tem a realidade, o objeto como parte desta fundamentação. Ora, a relação homem e mundo considerado nesta perspectiva de análise implicam numa relação dialética entre o sujeito e o objeto, onde os dois são diferentes entre si, porém necessários para o desenvolvimento de uma ação da práxis humana e essa reflexão acontece fazendo o conhecimento aos poucos sendo gerado, dentro dos limites inseridos pela dialética sujeito/objeto.

Podemos considerar o ser humano (sujeito) agente que busca o conhecimento. Logo, é certo que o conhecer é passar do “em si” ao “para si”. Como sujeito, não posso ser as duas coisas ao mesmo tempo, O “em si” concentra-se do objeto para fora do sujeito, o “para si” é o objeto em mim, enquanto sujeito. Logo, estabelecendo a relação sujeito e objeto, consideramos que as duas coisas são distintas e necessárias ao estabelecimento da verdade, mesmo que seja uma verdade imparcial, sujeita a verificações e novas inferências.

Pensando em uma teoria do conhecimento atrelando tudo o que aqui já foi citado, Manfredo de Oliveira (1997, p.31) diz que:

A teoria do conhecimento é a consciência da estrutura deste movimento de mediação e, na perspectiva dialética em que nos colocamos, ela significa a superação do objetivismo e do subjetivismo, ou seja, a superação da unilateralidade de ambos, por um pensamento, que é capaz de fazê-los manifestar no seu ser próprio, na conciliação entre objetividade e subjetividade.

Essas reflexões filosóficas nos levam a constatação de que a busca do conhecimento é algo que está sempre em movimento, não pode ser considerado algo estático, outrossim, como aponta Oliveira (1997), pode ser “dinâmico”. Vale lembrar, que a teoria do conhecimento não busca primeiramente interpretar o conhecimento em si, mas busca levar o fato do conhecimento ao nível de reflexão.

Pensando no ser humano como “ser-relação”, um indivíduo pensante e que não cansa de buscar o conhecimento, atribuímos ainda, uma perspectiva de que um conhecimento ao fim de uma pesquisa recentemente terminada, não pode ser considerada conclusiva. O prazer do homem pela busca do conhecimento pode levá-lo a instrumentalizar novas pesquisas, tendo como ponto de partida a pesquisa “final”, na tentativa de confirmar os

elementos apresentados, inferir novas hipóteses, perceber aspectos não perceptíveis e preencher lacunas que possivelmente podem ter ocorrido na pesquisa inicial, pois a capacidade humana pela busca do conhecimento é desafiadora.

Nos tópicos a seguir, apresentamos o referencial teórico a partir da explicitação das categorias de análise, os pressupostos metodológicos, onde explicamos o tipo de pesquisa, *lócus*, sujeitos e instrumentais utilizados e, por fim, descrevemos, com base no diário de campo, os primeiros passos do empreendido pelo pesquisador até a escolha e entrada no *lócus* de pesquisa.

### 3.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE

A construção do referencial teórico desta investigação tomou por base categorias que consideramos importantes para o desenvolvimento científico deste relatório final de pesquisa dissertativa. Deste modo, foram elencadas as seguintes categorias: Ensino de História, Saber docente, Prática pedagógica e Temática indígena.

Para entendermos o papel e os desafios do professor de História, necessário se faz a reflexão sobre o Ensino de História, pois a partir da compreensão das finalidades e objetivos da história ensinada, chegaremos ao entendimento da complexa tarefa do professor em sua empreitada de transformar o saber a ser ensinado em saber a ser apreendido, que é a ação fundamental no processo de construção do conhecimento. (BITTENCOURT, 2011). Nesse sentido, os fundamentos teóricos e metodológicos que possuem os docentes do ensino de história, explicitam-se em suas ações sobre a História a ser ensinada.

Segundo Schmidt e Cainelli (2009), cabe ao professor ensinar ao aluno “como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 34). Logo, entendemos que ensinar história, passa a ter papel importante visto que, por meio dele, são oferecidas condições essenciais para o discente se apropriar do saber histórico e, a partir dele, perceber-se como sujeito da história, construindo sua cidadania.

Para aprender História, é preciso dialogar com o passado, para pensar historicamente. Cabe ao professor saber usar os meios necessários para encontrar e selecionar os fatos importantes para explicação do presente. (ARAÚJO; MARQUES; ASSIS, 2015). Nesse sentido: “A história escolar na educação básica assume, portanto, papel central na formação da consciência histórica, possibilitando a conquista de identidades, a elucidação do

vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva” (FONSECA, 2006 *apud* ARAÚJO; MARQUES; ASSIS, 2015, p. 67).

Ensinar história em uma sociedade multicultural torna-se desafiador ao professor, pois o mesmo deve procurar “cativar os alunos a perceberem o ensino de História como algo transformador e essencial, a fim de termos uma sociedade justa e igualitária” (SCHEIMERI, 2010, p.5). Corroborando com essa visão, Selva Guimarães (2012, p.80) afirma que:

[...] O ensino de História, os conteúdos a serem ministrados, os objetivos de ensino, o papel da disciplina, as intencionalidades educativas são objeto de discussão, debates e disputas teóricas e políticas em diversos espaços formativos de produção e transmissão de saberes. Respeitar, valorizar e incorporar a história e a cultura afro-brasileira e indígena na educação escolar são atitudes que não podem, a meu ver, ser tratadas como meros preceitos legais, mas um posicionamento crítico perante o papel da História como componente formativo da consciência histórica e da cidadã dos jovens. A História constitui um campo de saber fundamental na luta pela construção de uma sociedade democrática e multicultural

Entendemos assim que o ensino de história tem papel fundamental na construção de uma sociedade desenraizada de preconceitos e na formação de cidadãos conscientes do seu papel histórico e social. Concordamos, pois, com as percepções de Selva Guimarães (2012), haja vista acreditarmos que o ensino de história está relacionado com a construção cidadã do indivíduo.

Ao considerarmos Formação de Professores como uma área do conhecimento e investigação, pensamos nesses profissionais como sujeitos ativos do processo. Nas palavras de Carlos Marcelo Garcia (2011, p.19) a formação pode ser entendida:

[...] como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último, é possível falar-se da formação como instituição, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação.

Diante do exposto, podemos perceber que o conceito de formação, pode adotar diferentes aspectos. Para Guimarães (2012, p. 112): “a formação docente não se resume a uma etapa da vida escolar, não é uma tarefa exclusiva de determinados agentes, lugares e tempos, mas se processa ao longo da vida profissional dos sujeitos”. Acreditamos, portanto, que os professores realizam também suas formações nos momentos vividos para além na formação inicial (universitária). Destarte, considerando o cotidiano escolar, a partir de suas experiências que o conduz ao fazer-se professor. Este exercício pode proporcionar qualitativamente

conhecimentos e competências para a educação dos alunos. Logo, acreditamos que a formação de professores não se inicia e nem termina dentro do ambiente acadêmico, mas:

[...] como processo de aprender e ensinar e aprender a ensinar, desenvolvendo-se na experiência cotidiana, em diferentes tempos e espaços educativos, [...]. No exercício da profissão, na prática, na experiência da sala de aula, o professor também aprende e se forma. A formação é permanente e complexa (GUIMARÃES, 2012, p.114).

A partir das afirmações ora apresentadas, direcionamos nossa análise a realidade do professor da disciplina de História, que têm no exercício de sua profissão, um processo de formação, relacionando saberes pedagógicos, experienciais e sociais com os saberes históricos acadêmicos. No cotidiano escolar, em suas atividades na sala de aula, o professor de história vai se constituindo e contribuindo para a formação cidadã dos alunos (IDEM, 2012). Assim, a escola é o local onde se agrega diversas formas de cultura e de saberes próprio da cultura escolar. Acrescentamos ainda na colocação de Selva Guimarães quando afirma: “reconheço que essa formação não se dá exclusivamente na educação escolar, mas é na escola que experienciamos as relações entre a formação, os saberes, as práticas, os discursos, os grupos e os trabalhos cotidianos” (2012, p.130).

Outra importante categoria da pesquisa diz respeito ao conceito de **saberes docentes**. Os estudos sobre saberes docentes até bem pouco tempo eram restritos demais diante do universo de possibilidades e da complexidade que estes apresentam como objeto de estudo. Para Borges e Tardif:

Enfim, cada vez mais os estudos sobre os saberes docentes vêm se constituindo como uma possibilidade de análise dos processos de formação e profissionalização dos professores. Tais estudos, no atual quadro da pesquisa educacional brasileira, fazem parte de um esforço de compreensão da profissão e dos processos de profissionalização docentes a partir da ótica dos próprios sujeitos nela envolvidos. [...] eles se inserem no movimento internacional das reformas pela profissionalização, revelando um lado do ofício de professor que por muito tempo ficou encoberto pelas pesquisas (2001, *apud* TARDIF *et.al*, 2001, p. 18).

Em sua definição, Tardif (2014, p. 35) afirma que “todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem”. Os saberes docentes constituem hoje temática que desperta grande interesse nas pesquisas voltadas à educação. Segundo Ana Maria Monteiro é notória a existência de pesquisas voltadas para os aspectos da *atividade docente*, que investiga,

[...] os saberes envolvidos e mobilizados em sua realização e que, melhor conhecidos, podem contribuir para a sua qualificação através da formação e do fortalecimento da identidade profissional. No bojo desses estudos foi criada a categoria **saber docente**, que procura dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da profissão (MONTEIRO, 2007, p.23 Grifo nosso).

Esses trabalhos tem dado atenção para o que aponta Monteiro (2007), como de “cunho pedagógico mais geral”, ou seja, potencializa os aspectos da profissão docente, e as relações entre ensino e aprendizagem, o que nos remete a nossa proposta de pesquisa, que busca relacionar os saberes mobilizados para as práticas dos professores acerca da temática indígena no ensino fundamental. No entanto, estudos de pesquisadores canadenses como Gauthier (1998) e Tardif (2014) que observaram um conjunto de saberes que o professor possui e mobiliza para o exercício de sua prática docente, nos propomos particularizar esta pesquisa no tocante aos “saberes da experiência” ou “saberes experienciais”, partindo de uma temática específica (temática indígena) no âmbito da disciplina de História.

Estudos relativos aos saberes docentes dos professores (TARDIF e LESSARD, 1999; TARDIF, 2014; GAUTHIER *et all*, 1998) vêm ganhando destaque nas pesquisas acadêmicas contemporâneas no âmbito das pesquisas educacionais. Para Clermont Gauthier *et all*. (1998), o conhecimento dos elementos pertencentes ao saber profissional docente, torna-se fundamental e permite que os professores exerçam suas atividades de maneira satisfatória.

Segundo Gauthier *et all*. (1998, p.28) “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder à exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Corroborando com tais percepções, Tardif (2014) acrescenta que os saberes docentes são “plurais”.

Tendo em vista a concepção de Clermont Gauthier (1998), compreendemos que existe um reservatório de seis saberes necessários ao ensino, para perceber em que sentido o professor os mobiliza, sendo eles: **saberes disciplinares** (produzidos por pesquisadores e cientistas, interligados hoje à universidade), **saberes curriculares** (caracterizados pelos programas de ensino da disciplina que o professor ensina), **saberes das ciências da educação** (é saber profissional específico que não está diretamente relacionado à ação pedagógica, mas tem uma faceta de ofício ou acerca da educação), **saberes da tradição pedagógica** (caracterizado pelo saber dar aulas, sendo refletido sobre a percepção que o mesmo tem sobre a escola), **saberes experienciais** (uma relação entre a experiência e o hábito, tornando-se professor através de suas próprias experiências), e **saberes da ação pedagógica** (são os

saberes experienciais, quando tornados públicos e testados através das pesquisas realizadas em sala) (GAUTHIER *et all.*, 1998).

Acerca do saber da ação pedagógica definida por Gauthier *et all.* (1998), fazemos relação direta com os apontamentos de Sandra Azzi (2009, p. 43), que assim define o saber pedagógico:

[...] é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.

Neste ponto, identificamos outra importante categoria de análise da pesquisa, ou seja, a **prática docente**. Na obra de Ana Maria Monteiro (2007), a mesma investigou os saberes e práticas de professores de História, focalizando as formas “como estes mobilizam os saberes que dominam para lidar com os saberes que ensinam” (MONTEIRO, 2007, p.178). O trabalho de Monteiro, pela afinidade com o que intentamos desenvolver nesta proposta de pesquisa, em muito apoiou em nosso objetivo de analisar os saberes e práticas dos professores em relação à temática indígena brasileira.

Cada vez mais observamos ser importante a investigação dos saberes docentes, bem como suas ações práticas desenvolvidas em sala de aula. Pois, como salienta Monteiro (2007, p.26), “[...] fica evidenciado que, não apenas a questão dos saberes precisa ser mais bem investigada, mas os saberes na sua construção escolar, a partir de sua finalidade educativa e na dimensão da prática”.

Estabelecendo relação entre os **saberes docentes** e as **práticas**, entendemos que não podemos dissociar um do outro. Pelo contrário, a **prática docente** “é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”. (TARDIF, 2014, p.37). Na assertiva de Tardif:

No Brasil, sobretudo a partir do início dos anos 1990, a pesquisa educacional passou a vislumbrar, na sala de aula, um espaço rico em possibilidades de investigação. Um número cada vez maior de pesquisadores da área da educação tem ido regularmente às instituições escolares observar e analisar as atividades cotidianas dos trabalhadores do ensino (IDEM, 2014, p. 112).

Diante do exposto, estabelecemos que diante do arcabouço de saberes que os professores de História podem mobilizar para o exercício de sua atividade docente, centramos esforços nos saberes oriundos das experiências, ou seja, saberes oriundos da prática cotidiana

em sala de aula, o que podemos constatar nos capítulos seguintes e evidenciados nas falas dos sujeitos entrevistados.

No tocante aos estudos sobre a **Temática Indígena**, nos reportamos inicialmente aos estudos de Wittmann (2015), onde entendemos uma percepção inicial de que muitos brasileiros ainda têm uma visão sobre os indígenas cheia de estereótipos, pois a temática não é um assunto corrente “nas salas das casas, nas ruas das cidades, nem mesmo nas aulas de que participamos nas escolas” (WITTMANN, 2015, p.9).

Para as professoras Dra. Maria Aparecida Bergamaschi e Luana Barth Gomes, a lei nº. 11.645/08, surge em um contexto, “[...] em que os povos indígenas buscam autoafirmação e lutam pela vinculação de imagens mais condizentes com as suas realidades, mais verdadeiras, como costumam dizer” (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p.58). Referidas autoras trazem as afirmações que se seguem:

Quando questionados os professores sobre a existência dessa lei, a maioria deles afirmou conhecê-la pelos meios de comunicação, pois uma discussão mais séria ainda não havia sido implementada no espaço escolar. Apenas os professores que atuam na escola pertencente à rede municipal de Porto Alegre puderam apontar formações específicas sobre o tema, propiciadas por cursos ou por discussões e estudos realizados nas escolas.

Estabelecemos semelhanças da pesquisa supracitada com nosso objeto de pesquisa. Acreditamos que possamos contribuir com as reflexões a temática no âmbito local, ou seja, no contexto da realidade da rede municipal de Fortaleza.

Devemos entender que os indígenas foram e são sujeitos da história do Brasil e que a visão fatalista que os indígenas estavam perto do fim não pode ser comprovada. Pelo contrário, “[...] é importante lembrar, inclusive, que as populações indígenas estão atualmente em crescimento demográfico no Brasil”. Wittmann (2015) aponta que “houve um crescimento de 205% na população indígena brasileira nas duas últimas duas décadas” (p.10).

Segundo dados realizados nas pesquisas de Paiva (2012), junto ao censo de 2010, o autor afirma que cerca de “817 mil pessoas se autodeclararam indígenas, o que significou um crescimento no período 2000/2010 de 11,4% (84 mil pessoas)” (p. 38). O que nos leva a consentir que o acréscimo da população indígena no Brasil, anula discursos que imaginam a cultura indígena sendo tragada pela sociedade e pelo mundo contemporâneo. Pois, muitos pensam que não possuímos cultura indígena, porque esta foi modificada pelos contatos com a sociedade não indígena.

No cenário atual, muitos pesquisadores do âmbito universitário que trabalham com a temática indígena brasileira, trazem a perspectiva de uma Nova História Indígena buscando conhecer:

[...] ações e interpretações de sujeitos e povos indígenas, diante de realidades diversas, ao longo da história do Brasil. [...]. Atualmente, é a diversidade da sociedade brasileira que deve ser reconhecida e respeitada, sobretudo a dos povos indígenas, que apresentam diferenças culturais significativas entre si (WITTMANN, 2015, p.13-14).

Na perspectiva da Nova História Indígena, o foco central é a compreensão e as percepções dos próprios indígenas acerca da história, considerando que durante muito tempo os pesquisadores se detiveram apenas aos discursos prontos e nas práticas sobre tais discursos. Hoje, essas novas ações percebem e reconhecem os indígenas como parte integrante da construção da sociedade brasileira, vivos nas relações sociais e sujeitos históricos em meio à sociedade nacional.

### 3.2 PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Segundo Minayo (2015, p.14) entende-se por metodologia, “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Compreendemos que de maneira simultânea trabalha-se a abordagem teórica, definida por “método” e os instrumentos necessários para a inicialização dos processos do conhecimento definido como “técnicas”. Junto a isso, a autora considera como fator importante, a criatividade do pesquisador e desenvolvimento da pesquisa científica. Corroborando com Bogdan e Biklen (2014), Minayo (2015) e Severino (2008), defendemos a necessidade de que um trabalho de pesquisa apresente atributos pessoais, autônomos, criativos e rigorosos, fazendo do seu objeto de pesquisa uma relação de envolvimento vivo.

Colaborar com o desenvolvimento da ciência é a proposta que estabelecemos ao fundamentar esta pesquisa diante dos saberes que são mobilizados em práticas por professores de História sobre a temática indígena brasileira. A natureza legislativa contemporânea desta pesquisa concentra-se a partir da lei 11.645/2008 que foi promulgada no dia 10 de Março de 2008, na tentativa de promover, no ambiente escolar, uma melhor abordagem sobre as questões étnico-raciais, em especial as temáticas afro-brasileira e indígena.

Como característica da preocupação com os caminhos que a temática indígena brasileira está seguindo na educação escolar, partilhamos que tais compreensões sobre o

cotidiano na sala de aula apenas podem ser entendidas com um compromisso rigoroso como propõe Severino (2008), quando diz que a realização de um trabalho de pesquisa “exigirá muita leitura, muita participação nos debates formal ou informalmente promovidos” (p. 218).

Estabelecemos neste escrito, que o levantamento de dados na abordagem qualitativa torna-se necessário, na tentativa de uma clareza sobre os conhecimentos adquiridos e o exercício docente alinhado à temática supracitada, pois nos conduz a um “[...] universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e [...] dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Acreditamos que os pressupostos metodológicos aqui adotados e os métodos de coleta de dados, representam o contexto da pesquisa que se apresenta na escola escolhida para realização da pesquisa. De acordo com Bell (2008, p.15), “cada abordagem tem seus pontos fortes e fracos, e cada um é particularmente adequado para um determinado contexto”. Para nós, a metodologia vai muito além da técnica necessária à coleta de dados. Minayo (2015) defende que a escolha de uma metodologia, pressupõe “concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (p. 15). Logo, partimos da ideia de que o ensino de história e cultura indígena, prima por informações para identificar os saberes docentes e compreender as práticas desenvolvidas por esses docentes do ensino fundamental em Fortaleza. Tal perspectiva indica a natureza qualitativa da pesquisa. Neste sentido, entendemos que a pesquisa qualitativa procura aproximar-se com a realidade de mundo, e os significados incorporados na perspectiva social. Assim, Minayo (2015) diz que:

A pesquisa qualitativa responde à questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2015, p.21).

Corroborando com Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa se tornou atrativa a esta pesquisa, pois a mesma mantém um contato direto e demorado do pesquisador com o que está sendo investigado através da pesquisa de campo e assim com a ideia de que:

[...] os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses.

Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16)

Para Minayo (2015), a pesquisa de abordagem qualitativa se distingue da quantitativa em uma realidade social pela natureza e não por uma escala quantificada. A autora acrescenta que a abordagem qualitativa procura se aprofundar nas significações existentes nas relações presentes entre os envolvidos. Ademais, investigar os saberes docentes referentes à temática indígena brasileira nos dá a possibilidade de compreender a relação existente entre o que foi adquirido em suas formações (inicial, continuada, experiencial dentre outros), e o que se está transmitindo na sala de aula.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.16), os dados qualitativos que são recolhidos em uma pesquisa de campo, se apresentam com significados “ricos em pormenores descritivos relativamente à pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”. Com isso, podemos inferir que a pesquisa de abordagem qualitativa busca a investigação dos fenômenos em seu “contexto natural”, em nosso caso, no cotidiano escolar da sala de aula, o que nos remete para as cinco características definidas pelos autores supracitados:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas. [...]
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números. [...]
3. Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...]
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...]
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.47-50).

Essas características apresentaram-se como referências importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, que tem na abordagem qualitativa direcionamento metodológico. A busca pela compreensão dos saberes e práticas pedagógicas dos professores de História, proporcionou um envolvimento com o ambiente escolar e no cotidiano dos professores, desde seus planejamentos para o desenvolvimento de técnicas e métodos para implementação da temática indígena quando no compartilhamento de informações com os demais professores e com a coordenação escolar.

Em Minayo (2015), podemos verificar que a pesquisa de abordagem qualitativa passa por “ciclos de pesquisa”, os quais a autora define como um processo de trabalho em forma de “espiral” que se inicia “[...] com uma pergunta e termina com uma resposta, ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações” (MINAYO, 2015, p.26). A mesma aponta para efeitos práticos de pesquisa, etapas importantes para a pesquisa de

abordagem qualitativa, a saber: fase exploratória (produção do projeto de pesquisa), o trabalho de campo (a prática empírica fundamentada na base teórica inicialmente apresentada) e análise e tratamento do material empírico e documental (buscando a compreensão, e interpretação dos dados empíricos atrelados com os fundamentos teóricos).

Nesta pesquisa, o intuito foi perceber os modos de trabalho e seu desenvolvimento na promoção por uma educação referente à temática em estudo. Nossa percepção foi agrupar os dados recolhidos na tentativa de melhores compreensões sobre o trabalho escolar após a promulgação da Lei 11.645/2008 e não exclusivamente confirmar ou inferir possíveis hipóteses levantadas, mas a compreensão da temática no campo empírico, possibilitando inferências sobre o assunto.

No que diz respeito ao nosso paradigma de pesquisa, salientamos que o termo paradigma foi adotado por Thomas Samuel Kuhn (1998) em sua escrita, “A estrutura das revoluções científicas”, objetivando designar valores, concepções e métodos científicos (epistemológicos). Para Kuhn (1998, *apud* Altmicks 2014, p.3): “[...] Um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma. [...]”.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (p.52). De acordo com as definições de Gil (2009), entendemos que os paradigmas podem ser como modelos ou representações de um perfil a ser seguido, mostrando sua importância para a pesquisa científica. Nos escritos de Dennys Maia *et all.* (2011, p.46), “a definição do paradigma é um elemento determinante para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que ele define os rumos da investigação, bem como a escolha do método de pesquisa a ser utilizado”. São os paradigmas de pesquisa que fornecem os referenciais de estudo para o desenvolvimento da pesquisa científica.

Neste trabalho de pesquisa que se concentra na abordagem qualitativa, nos apoiamos no paradigma interpretativista, pois acreditamos estar em consonância com nossas perspectivas metodológicas. Para Gil (2009, p.29), o paradigma interpretativista “surgiu como reação à ideia difundida pelos positivistas de que os métodos das ciências sociais devem ser idênticos aos das ciências naturais”. Assim, os pesquisadores que adotam o paradigma interpretativista, visam à compreensão dos fenômenos de pesquisa ao contrário das ciências naturais que explicitam os fenômenos de pesquisa, preocupando-se com o estabelecimento de variáveis, regularidades e construção de leis. Ainda segundo Antônio Carlos Gil (2009 p.30):

[...] os procedimentos sugeridos pelos interpretativistas privilegiam mais a qualidade do que a quantidade. Voltam-se mais para a compreensão dos significados atribuídos pelos indivíduos que propriamente para a explicação causal. Também atribuem ao contexto um papel determinante na constituição dos fenômenos sociais. A objetividade, por fim, é procurada nesta perspectiva mediante a identificação dos significados subjetivos que a ação social tem para o seu protagonista.

Os pesquisadores das ciências sociais e humanas buscam o que Gil (2009, p.29), define como “interpretação da realidade vivenciada pelos indivíduos”, nos fazendo perceber que as observações no contexto escolar têm uma identificação significativa de uma realidade social dentro de um contexto específico, características essas que o professor, como indivíduo do papel educativo pode apresentar em seu contexto social de construção do conhecimento sobre a temática supracitada. Entendemos que o ambiente escolar se apresenta como o *locus* de pesquisa, a fim de compreender os fenômenos que acontecem através dos saberes e das práticas desenvolvidas pelos professores de história para a inserção da temática indígena na escola.

A abordagem de natureza qualitativa corresponde às características da investigação se relacionando metodologicamente com o tipo de estudo peculiar, em uma situação típica em que o problema acontece (Escola). Diante de tais afirmações, definimos esta pesquisa como “Estudo de Caso”, partindo de uma das definições de Robert Stake (1995, p.9), que define como “o estudo da particularidade e da complexidade de um simples caso”.

Concordamos ainda com os adeptos do paradigma interpretativista, que em nosso entendimento é este “[...] se apresenta com maior sintonia ao conceito de um Estudo de Caso” (MAIA, *et all.*, 2011, p.46)<sup>11</sup>, pois o estudo de caso tem como característica a interpretação do fenômeno de pesquisa, lançando olhar sobre os indivíduos envolvidos dentro de um contexto específico; em nosso caso particular, dentro de uma escola de ensino fundamental da Prefeitura de Fortaleza, indicada segundo critérios estabelecidos pelo Técnico Educacional responsável pela Célula de Ensino Fundamental II da Secretaria Municipal de Educação – SME, salientou que a escola apresenta-se como referência no trato aos assuntos Étnico-Raciais através de sua experiência com o assunto, pois desenvolve projetos ligados a esta perspectiva anualmente e que as professoras da escola têm assiduidade nas formações promovidas pela SME.

Estamos cientes que nestes meios específicos do estudo de caso, o paradigma interpretativista, é criticado por alguns autores que entendem não ser possível a generalização das compreensões do caso em específico (ALVES-MAZZOTI, 2006; GIL, 2009). Contudo,

---

<sup>11</sup> Dentre as várias possibilidades de paradigmas que estabelecem relação com o método de pesquisa do Estudo de Caso, optamos pelo paradigma interpretativista.

nossa perspectiva enquadra-se em investigar a constituição dos saberes experienciais dos professores de História que ministram conteúdos voltados para a promoção das Relações Étnico-Raciais em especial a temática indígena.

Para esta pesquisa educacional, aferimos que “O estudo de caso qualitativo encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola ou de espaços educacionais alternativos” (BANDEIRA, p.45). Para Yin: “O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. (YIN, 2001, p.22). Assim, optamos por esta especificidade metodológica, pois a referida lei data do ano de 2008, do presente século, onde acreditamos que se possa contribuir consideravelmente para a educação escolar, objetivando o que está sendo ensinado no contexto real da educação escolar cearense especificamente em sua capital.

Na concepção de Stake (1998 *apud* Leal *et all.* 2011, p.65) “[...] é a compreensão do caso em si no contexto e dimensões [...]”. Neste caso específico, o recolhimento de dados para descrição do contexto da sala de aula sobre a temática indígena e suas abordagens frente aos saberes e prática dos professores licenciados em história em escolas distintas da prefeitura municipal de Fortaleza, salientando que tal método, busca investigar um “fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real [...]” (p. 32). Vale lembrar, que:

Yin e Stake, entretanto, divergem quanto à generalização de uma teoria fruto de um Estudo de Caso. Essa discussão permeia a concepção de paradigma de pesquisa, na qual os dois se enquadram. Segundo Alves-Mazzoti (2006), Yin é mais afinado ao pós-positivismo e Stake ao **paradigma interpretativo** (MAIA, *et alia.*, p.47. Grifo nosso).

Robert Stake (2000, *apud* Alves-Mazzoti, 2006, p.5) “distingue três tipos de estudo de caso a partir de suas finalidades: intrínseco, instrumental e coletivo”. No estudo de caso intrínseco, busca-se a compreensão de um único caso estabelecido pelo interesse particular do pesquisador. Sobre o estudo instrumental, abre-se a possibilidade de uma compreensão mais ampla e ainda servir para contestar uma generalização já estabelecida em que os dados não estejam alinhados. Já no estudo de caso coletivo, o pesquisador estuda conjuntamente alguns casos na tentativa de investigar um dado fenômeno.

Definimos este estudo, em um Estudo de caso único, visto que optamos por uma única instituição de ensino, a Escola Municipal Santa Maria em Fortaleza-Ce. Concluimos que este estudo de caso seleciona-se em intrínseco, pois “o pesquisador pretende conhecê-lo

em profundidade, sem qualquer preocupação com o desenvolvimento de qualquer teoria” (GIL, 2010, p.118).

A Escola Municipal Santa Maria foi selecionada mediante critérios particularizados em pesquisa exploratória, durante nossa visita a SME, orientada pelo Técnico responsável pela Célula de Ensino Fundamental II, corroborada pela responsável pelo Distrito de Educação III, por se apresentar com experiência no desenvolvimentos de projetos ligados a Educação das Relações Étnico-Raciais, ótimo perfil acadêmico em suas formações e participação assídua nas formações continuadas promovidas pela SME em Fortaleza. A escola está localizada na rua Cuiabá, n. 465, bairro Henrique Jorge no distrito administrativo III da cidade de Fortaleza.

#### Quadro 7 – Escola selecionada para pesquisa/Informações Gerais

Distrito	Nome da Escola	Bairro	Professoras de História	Total de alunos
III	Escola Municipal Santa Maria	Henrique Jorge	03	783

Elaborado pelo autor.

Quanto à classificação segundo os objetivos de pesquisa, entendemos que este estudo se concentra em um **estudo de caso descritivo**, que segundo Gil (2009, p.50), pode “proporcionar ampla descrição do fenômeno em seu contexto”. Procuram fornecer problemas do tipo ‘o que?’ e ‘como?’” Estando alinhado com a problemática geral de pesquisa, a saber: Como o professor de história, das séries finais do ensino fundamental, está trabalhando a temática indígena em sala de aula? Considerando assim, as representações sobre a temática indígena na mobilização de saberes e práticas do professor da disciplina de História.

Diante do exposto, informamos que os sujeitos de pesquisa foram duas professoras de História da escola selecionada pertencentes à rede pública municipal da cidade de Fortaleza, a coordenadora da referida escola e o técnico educacional responsável pela indicação particular dessa escola mediante alguns critérios por ele apresentado: participação assídua dos docentes nas formações continuadas promovidas pela SME, professores com pós-graduação, o que enaltece o currículo da escola, e por trabalharem anualmente com projeto ligado as Relações Étnico-Raciais e contemplando as temáticas Afro-brasileira e Indígena.

Assim, foram incluídos a esta pesquisa os professores lotados na rede municipal de Fortaleza especificamente na Escola Santa Maria, que estavam atuando na disciplina de História nas séries finais do ensino fundamental, pertencentes à escola selecionada.

Para obter informações concernentes aos estudos de campo, Marconi e Lakatos (2010), afirmam que esta etapa da pesquisa científica, inicia-se com a aplicação de **instrumentos** e técnicas para realizar a coleta dos dados previstos. Segundo os mesmos, em linhas gerais, as técnicas são: “[...] coleta documental, observação, entrevista, questionário, formulário, medidas de opinião e atitudes, técnicas mercadológicas, testes, sociometria, análise de conteúdo e história de vida” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.149-150).

Para pesquisas definidas como **estudo de caso** se torna necessário, a utilização de diferentes técnicas para obtenção de dados na pesquisa, o que aumenta a credibilidade da pesquisa em profundidade dentro do contexto escolar em análise e ainda, tornar possível uma triangulação de dados junto ao fenômeno em análise (GIL, 2009). Definimos nesta pesquisa a utilização de três das técnicas supracitadas para obtenção dos dados, a saber: entrevista semiestruturada, observação sistemática e análise documental.

Segundo os escritos de Lüdke e André (1986), a técnica de entrevista que mais se adapta aos estudos que focam os espaços educacionais é a que apresenta um esquema mais livre, considerando ser este instrumento mais flexível na ocasião da entrevista, junto aos sujeitos da pesquisa. Para Minayo (2015, p.64),

Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objeto.

A entrevista semiestruturada na qual, na perspectiva de Minayo (2015), podem-se combinar perguntas de dois tipos, “fechadas e abertas”, foi o método utilizado neste trabalho, onde oportunizamos deixar os entrevistados à vontade para escolher o local onde gostariam de ser entrevistados.

Realizamos, a fim de tornar o texto fluente, o que de acordo com Meihy e Holanda (2015), chamamos de textualização, que é uma das fases desenvolvida durante a transcrição de entrevistas onde são “eliminadas as perguntas, tirados os erros gramaticais e reparadas as palavras sem peso semântico. Os sons e ruídos também foram eliminados em favor de um texto mais claro e liso” (MEIHY e HOLANDA, 2015, p. 142).

Buscamos de maneira contundente, fazer uma análise nos documentos oficiais curriculares, a fim de identificar os pressupostos legais, tanto a nível nacional quanto local (Lei n. 11.645/2008, LDBEN 9.394/96, Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, PPP da escola investigada, Lei de Diretrizes do Município de Fortaleza para o Ensino de História).

Nesse sentido, fica claro o cuidado e o olhar que se deve dar ao documento como “momento da ação histórica num determinado período” (FARIAS; BEZERRA, 2011, p. 44).

Para Gil (2010), consultar fontes documentais é “imprescindível” em qualquer pesquisa que se utiliza como especificidade metodológica o estudo de caso. Entendemos ainda que o documento torna-se também uma tentativa de identificação de um ponto de vista da realidade social exposta no documento em análise. As leis e os documentos do governo segundo Farias e Bezerra (2011, p.45), “[...] são mediações e, como tais, manifestações parciais de uma totalidade complexa, firmada na base produtiva da sociedade numa certa época e que se desdobra em diferentes aspectos, econômicos, políticos e sociais”.

Para garantir a qualidade da pesquisa como apontado por Gil (2009), nossa tentativa era realizarmos observações sistemáticas junto ao trabalho desenvolvido por meio da particularidade do caso que são os projetos. Entretanto, diversos contra-tempos e a participação da escola nas finais estaduais da Feira Científica 2016, não oportunizaram uma quantidade de registros que gostaríamos de ter realizado.

Ainda no mês de Junho de 2016, realizamos observações tanto do espaço físico, momento de intervalo e relação entre os professores a fim de identificarmos o espaço de trabalho de acordo com as recomendações de Vianna (2010), na tentativa de minimizarmos nossa influência e os sujeitos de pesquisa aos poucos se acostumarem com nossa presença, pois “uma mudança que se opere no comportamento do professor e dos alunos, pela presença do observador pode comprometer todo o trabalho de pesquisa” (VIANNA, 2010, p. 10).

Acreditamos que o tipo de observação apropriado ao desenvolvimento do trabalho seja a observação sistemática, pois é adequada aos estudos de caso descritivos e o pesquisador procura observar os elementos por ele estabelecidos previamente (GIL, 2010), como em nossa pesquisa, que procurou descrever as práticas sobre a temática indígena nas aulas de História e identificar os saberes que são mobilizados pelos professores sobre a temática em análise em que oportunizamos assumir a tomada de “notas de campo”, o que para Gil (2009), apresenta-se como a mais comum nos estudos de caso e estará sistematizado no tópico a seguir.

A análise e coleta dos dados que vão desenrolando-se alternadamente entre entrevista, observação e análise documental relativa à temática indígena, conduz ao método comparativo constante que para Bogdan e Biklen (1994), quando aponta ser uma perspectiva de análise desenvolvido por Glaser e Stratuss (1967), “é um plano de investigação para fontes múltiplas de dados, no qual, tal como na indução analítica e análise formal inicia-se precocemente e está praticamente concluída no final da recolha dos dados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.102).

Também conhecida como *Grounded Theory* (teoria fundamentada nos dados), entende-se que neste processo o propósito não é testar uma teoria, mas “entender uma determinada situação, como e por que os participantes agem dessa maneira e por que essa situação se desenvolve daquele modo” (GIL, 2009, p.97). Entendemos ainda, que não pode ser encarada como uma generalização e sim uma realidade dos fatos dentro de um contexto a ser investigado tornado real pelos sujeitos da pesquisa.

Para manter o rigor científico e ético desta pesquisa, utilizamos o Termo de Consentimento Livre Esclarecimento – TCLE nas entrevistas, junto a isso, fomos orientados pelo Técnico da SME, que arquivássemos o Parecer Técnico de Aceitação de Pesquisa de Mestrado pela Coordenadoria de Ensino Fundamental e do Departamento de Ensino Fundamental II<sup>12</sup>, para garantir nosso acesso aos espaços referentes à pesquisa sendo ainda um documento que torna legítima nossa investigação junto à Prefeitura Municipal de Fortaleza, o que nos garantiu acesso aos dados, sujeitos e procedimentos que aperfeiçoaram a conclusão da pesquisa.

### 3.3 PESQUISA DE CAMPO: OS PRIMEIROS PASSOS DO PESQUISADOR

Para realizarmos esta pesquisa intitulada a partir de então, “Temática Indígena: saberes e práticas de docentes em História em Fortaleza-Ce” foram tomados como orientação as recomendações dadas pela banca examinadora em nosso projeto de qualificação em março de 2016. Entendendo que deveríamos procurar o corpo técnico educacional da Secretaria Municipal de Fortaleza – SME, a fim de informes sobre escolas que se sobressaíssem em experiências referentes aos assuntos relativos à Educação para as Relações Étnico-Raciais, nos possibilitou chegar com maior profundidade à temática indígena contemplada pela Lei 11.645/08 que altera o dispositivo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.

Nossa entrada em campo acontece de maneira bastante pontual, em cada etapa, observação, pesquisa exploratória, busca de material pertinente à temática, informes sobre escolas e entrega de documentos. Registramos cada uma dessas etapas em computador com auxílio de um programa de processador de texto. Como apontam Bogdan e Biklen (1994) chamamos tais registros de “notas de campo”, pois são: “o relato escrito daquilo que o

---

<sup>12</sup> Documento anexado a este trabalho.

investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 150).

Acreditamos que tais apontamentos representam uma enorme contribuição para pesquisas subsequentes que objetivem esforços junto a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e ainda o esforço do investigador para registrar de maneira objetiva os detalhes do que ocorreu no campo (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Neste tópico, nosso objetivo é apresentar o que ocorreu durante nossa entrada em campo. Das etapas que englobam as notas de campo pertinentes a seus aspectos descritivos, objetivamos as descrições de espaço e relatos de acontecimentos particulares e descrição de atividades conforme apontam Bogdan e Biklen (1994).

Em busca virtual (internet), no site da SME da prefeitura de Fortaleza, encontramos vários documentos concernentes a formações de professores em diversas áreas inclusive a disciplina de História, todas divididas em etapas de ensino sendo: infantil, fundamental I (1º a 4º ano), fundamental II (6º ao 9º ano). Com apoio do Professor Ivanilo Bezerra, que desempenha função administrativa na SME em Fortaleza, nos foi disponibilizado, os contatos relacionados à célula de Ensino Fundamental II e o nome do professor/técnico em educação, responsável pelo desenvolvimento de formações continuada de professores da área de Ciências Humanas, na qual se insere o ensino de História. No mês de abril, por telefone, após uma breve explanação acerca do projeto supramencionado, desenvolvido no Mestrado em Educação na UECE, o professor/técnico se mostrou prontamente receptivo e nos convidou para uma “conversa” acerca do que gostaríamos de desenvolver nas escolas municipais de Fortaleza. Em fase exploratória de pesquisa, foi realizada ainda no mês de Abril de 2016, uma conversa sobre o projeto de pesquisa acerca da temática indígena com o professor/técnico da SME, responsável pela célula de ensino fundamental II.

De acordo com o referido gestor, os conteúdos escolares referentes as temáticas indígenas e afro-brasileiros respaldados pelos dispositivos das leis 10.639/03 e 11.645/08, têm lugar assegurado no ensino escolar dentro da disciplina de História que se alinha as prerrogativas referente às Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Fortaleza:

A Lei nº 10.639/2003 acrescentou o artigo 26-A na LDB/96, cuja redação foi posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/2008 [...] Então, o ensino de História carece estar comprometido com a superação das injustiças, preconceitos e estereótipos, mediante os debates pautados na diversidade das experiências

históricas, e fazer uso da multiplicidade de documentos que são produzidos e fazem parte do cotidiano dos(as) alunos(as) (2011, p. 163).

Como estratégia para o Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015-2025) o referido documento salienta se deve:

Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira, africana e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil e com aquisição de materiais didáticos-pedagógicos relacionados à temática

Diante dessas informações, observamos que no que diz respeito aos aspectos legais os conteúdos que correspondem a temática indígena estão garantidos nos parâmetros da legislação municipal. Contudo, apresentaremos nos capítulos seguintes nossas impressões decorrentes da investigação entre o que está legalmente estabelecido (no currículo prescrito) e o que acontece no ambiente escolar (no currículo real).

A título de informação sobre os procedimentos legais, nos foi informado que a rede de educação da prefeitura de Fortaleza conta atualmente em todas as áreas de ensino um total 341 professores em 134 escolas e aproximadamente 52 mil alunos e que a legislação municipal estabelece espaço para a Formação de Professores, o que se confirma com a seção sobre Formação e Valorização dos Trabalhadores da Educação do ano de 2008 que em suas metas diz que se deve:

Introduzir, nos programas/cursos de formação continuada, temas específicos da história, da cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afro-brasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais, com destaque para a contribuição dos diferentes segmentos ao desenvolvimento sociocultural e econômico da sociedade brasileira (DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO, 2009, p. 39).

E ainda, o Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015-2025), que diz em suas diretrizes para o ensino fundamental que se deve “Desenvolver um processo de formação docente continuada que, integrado ao sistema de acompanhamento pedagógico dê suporte ao trabalho do professor, resultando em práticas exitosas das aprendizagens dos educandos” (2015, p. 41).

No caso dos professores da área de Ciências Humanas que têm as disciplinas de História, Geografia, Ensino Religioso, a formação acontece sempre às quartas-feiras para

todas as escolas da rede municipal de Fortaleza em local e horário previamente informado no portal (internet) da página da Secretaria Municipal de Educação. Esse período, a gestão municipal utiliza para realização de formações de professores específicas e de maneira periódica em cada uma das três disciplinas que compõem a área de Humanas.

Fomos informados, ainda, que foram realizadas formações para a disciplina de História, no ano de 2015, com os seguintes temas: História e Memória, Museologia e Patrimônio, Movimentos Sociais, Educação Ambiental e O uso de Imagem (Fotografia) no Ensino de História. Para o ano de 2016, foi programada a oficina sobre as Teorias de Resposta ao Item – TRI, objetivando melhores resultados nas avaliações externas como o SPAECE.

Durante essa visita de caráter exploratório, o professor/técnico educacional da SME nos informou que poderia indicar uma escola que apresenta resultados significativos em relação a nossa temática de estudo e que a referida escola se destaca mediante alguns critérios por ele pontuados: participação nas formações de professores e dados técnicos que enaltecem a escola como local adequado. Disse ainda, que a escola está vinculada ao Distrito educacional IV, sendo, ainda, uma das escolas de Tempo Integral – ETI desse distrito. Ressaltou que poderia mediar nossa aproximação com os professores de História desta instituição durante uma formação de professores já agendada. Entretanto, nos orientou a realizar dois procedimentos para que nos fornecesse os dados que poderiam subsidiar a pesquisa, em primeiro lugar nos convidou a participar no dia 27/04/2016, no auditório da Universidade do Parlamento Cearense – UNIPACE, da Formação de Professores de História e Geografia e em segundo, ingressar com pedido de Pesquisa no setor de Protocolo/Processo da SME, para ter acesso aos dados necessários e inserção na escola que seria indicada como *locus* de pesquisa, visto que o mesmo julgara como local ideal para a realização da pesquisa em torno da temática relativa às relações étnico-raciais, em especial sobre a temática indígena brasileira.

O processo de pedido para ingresso de pesquisa de mestrado foi realizado na SME, em 12 de Abril de 2016, onde foram entregues os seguintes documentos para avaliação: Projeto de Pesquisa de Mestrado, CPF, Declaração da Instituição de Ensino Superior – IES, entregue por meio do ofício nº 044/2016 da Universidade Estadual do Ceará e ainda, o Protocolo devidamente preenchido, do qual foi gerado o processo nº P150998/2016. Tendo como local de abertura de processo a Célula de Serviços Administrativos – SME/CESAD e a Coordenadoria de Ensino Fundamental – SME/COEF. No dia 15 de Abril de 2016, fomos avisados por telefone que o processo aberto junto a SME havia sido aprovado e gerado assim, o Parecer Técnico de Aceitação de Pesquisa de Mestrado pela Coordenadoria de Ensino

Fundamental e do Departamento de Ensino Fundamental II, autorizando a aplicação da pesquisa e dando apoio e suporte aos sujeitos e matéria da referida investigação.

Após aprovação do projeto, fomos a Célula de Ensino fundamental II, procurar o técnico responsável para confirmarmos a data da formação de professores de História e Geografia, porém a data fora adiada para o dia 11 de maio de 2016, o que posteriormente nos foi avisado por ligação telefônica de nova alteração para o dia 25 de maio de 2016. Enquanto isso, em acesso online ao site da SME da Prefeitura de Fortaleza, foi identificado que durante o mês de maio de 2016, foi desenvolvida capacitação para os professores de Educação de Jovens e Adultos pela Célula de Educação de Jovens e Adultos e Diversidade sobre o tema: “Educação para as Relações Étnicas- Raciais”, capacitação essa, direcionada por meio de material didático já disponibilizado no site da SME. Ao verificarmos as iniciativas da Célula de Ensino Fundamental II, foram encontradas apresentações em *power point*, o que indica ter havido uma capacitação acerca das leis 10.639 e 11.645, no ano de 2015, o que nos instigou a formular perguntas para os professores de História sobre essa capacitação.

No dia 17 de maio de 2016, em visita a SME para confirmação da data de formação continuada de professores, o professor técnico da SME nos forneceu um livro que havia sido distribuído a todos os professores da rede municipal de educação durante uma das formações ocorridas no ano de 2015, para a promoção das culturas Afro e Indígena nas escolas para o ensino fundamental (6º ao 9º ano). O livro de Marcos Aurélio Nogueira, da Coleção Cortinas do Saber, de título: “Afro Indígena” (volume único) da Editora Dinâmica, produzida em Fortaleza no ano de 2012, nos foi entregue na data supradita e foi analisado como fonte utilizada pelos docentes como recurso pedagógico, e será caracterizado nos capítulos posteriores.

Na semana seguinte, no dia 25 de maio de 2016, participamos, a convite do professor técnico da Secretaria Municipal de Educação da célula de ensino fundamental II, da formação continuada de professores de História e Geografia, que tratava da Teoria de Resposta ao Item – TRI, tendo no período da manhã a presença dos professores dos distritos I, II e III. Nesta ocasião, fomos informados pelo técnico da SME, que o professor que atenderia aos critérios de inclusão como sujeito de pesquisa, estaria nesse momento exercendo cargo administrativo junto à coordenação escolar, impossibilitando assim, sua participação como sujeito de pesquisa, uma vez que para tal, achamos que seria necessário estar exercendo a docência em sala de aula. Desse modo, a escola do Distrito educacional IV, escola essa de Tempo integral não foi incluída como lócus de pesquisa diante deste novo dado informado no decorrer da pesquisa sobre o professor de História.

Ao final da formação de professores, o professor técnico da SME que dá suporte a esta pesquisa, nos aproximou da coordenadora do distrito de educação III. Em conversa com a coordenadora, explicamos do que se tratava a pesquisa e a mesma afirmou que em uma das escolas sob sua coordenação distrital, tinha conhecimento de uma “Professora Historiadora”, na Escola Municipal Santa Maria que se enquadrava nos critérios de inclusão de nossa pesquisa. Os contatos foram mediados pelo técnico da SME e o devido retorno seria dado no dia 30 de maio. Fomos ainda orientados pelo professor técnico da SME, que sempre que fôssemos a SME, Distrito de Educação III ou a uma Escola Municipal, estivéssemos sempre munidos do documento, Parecer Técnico de Aceitação de Pesquisa de Mestrado para facilitar nossa entrada nos estabelecimentos públicos municipais.

Ao dia 30 de maio de 2016, a coordenadora do distrito de educação III, pediu que retornássemos a ligação no dia seguinte pela manhã, afirmando que não tinha entrado em contato ainda com a professora indicada. Logo, no dia seguinte em 01 de junho de 2016, a professora que exerce cargo de coordenadora do Distrito de educação III nos forneceu o telefone da coordenadora escolar da Escola Municipal Santa Maria, como sugestão de Escola que trabalha com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Assim, em contato telefônico com a coordenadora da escola municipal Santa Maria, nos foi informado que a escola promove um projeto sobre as questões raciais há alguns anos com os alunos dos anos finais do ensino fundamental, e que as culturas Afro-brasileira e indígena são trabalhadas com as professoras da área de Ciências Humanas (três professoras) tendo na cultura Afro-brasileira maior abrangência, contudo, não deixando ausente a temática indígena. Assim, ficamos aguardando uma possível data para detalhes da pesquisa que seriam esclarecidos na referida escola, juntamente com as três professoras de História e a Coordenadora Pedagógica.

Para nossa surpresa, logo no dia seguinte, fomos avisados pela coordenadora da escola que seria oportuno nossa presença na escola para esclarecimentos da pesquisa e já entrar em contato com duas professoras que trabalham com a temática para esclarecimentos da pesquisa.

Neste momento, tomamos como ponto de partida a recomendação de Szymanski (2002), quando diz que a “parte do primeiro encontro fosse tomada pela apresentação mútua, e que se buscasse esclarecer a finalidade da pesquisa, abrir um espaço para perguntas e dúvidas estabelecendo uma relação cordial” (SZYMANSKI, 2002, p.20).

Fomos à Escola Municipal Santa Maria no período da tarde a partir das 14h00 e encontramos um lugar bastante agradável e acolhedor. Bem recepcionados, fomos, em poucos minutos, a sala da coordenação para conversar com a coordenadora da escola sobre a

pesquisa. A mesma nos informou que há três anos já trabalham com as relações étnico-raciais na escola mediante ao grande número de alunos negros que a frequentam e por vezes não se identificam como negros, sem contar as relações em torno do preconceito com os demais. Fomos informados que o projeto é desenvolvido com o grupo de professoras que compõem a área de Ciências Humanas, tendo como organizadora (apontada pelas demais) a professora de História efetiva que está há mais tempo na escola. Fomos informados que o projeto sempre é desenvolvido no 2 semestre do ano, possivelmente culminando em 20 de novembro de acordo com a lei 10.639/03 que aponta como marco nacional o “Dia da Consciência Negra”.

Salientamos que neste dia de visita à escola, a professora de História que promove a elaboração dos projetos todos os anos não estava presente, porém agendamos com as demais um encontro para o dia 08 de Junho de 2016 para explicarmos a pesquisa. No dia agendado, fomos à escola e conversamos com as Professoras de História da Escola Municipal Santa Maria, explicando todos os detalhes da pesquisa e observando com mais atenção os espaços da escola. Após confirmação em participar da pesquisa, tomamos por confirmada o aceite de todos os sujeitos (professoras) que ministram a disciplina de História na escola supracitada.

No dia 15 de Junho de 2016, fomos à escola e conversamos com duas das professoras de História e a coordenadora escolar para tomar ciência dos horários das mesmas na escola, bem como as turmas nas quais estavam inserida. Confirmamos os horários e dias das entrevistas, sempre às quartas-feiras, pois é dia de planejamento das professoras nos turnos da manhã e tarde e as mesmas afirmaram ser um dia oportuno para a realização desse procedimento de coleta de dados.

Logo, caracterizamos as professoras de História e respeitando as normas éticas estabelecidas pelo Comitê de Ética através da Resolução Nacional n. 196/1996, pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, os participantes são tratados por pseudônimos de acordo com a normatização vigente na UECE, prevista na Resolução Local n. 784/2011, do Conselho Universitário desta instituição remetendo-se a Resolução Nacional supra em que devem ser protegidas as identificações dos sujeitos de pesquisa.<sup>13</sup> Ficando assim definidos os sujeitos desta pesquisa:

#### **Quadro 8 – Participantes de Pesquisa**

<b>Pseudônimo</b>	<b>Função</b>
Professor/técnico	Técnico Educacional da SME – Ensino Fundamental II

<sup>13</sup> Nos roteiros e transcrição de entrevistas, colocamos a possibilidade de escolha em relação ao nome ou ao uso de pseudônimos, para o uso dos dados desta pesquisa e/ou. Lembramos que mesmo as professoras, coordenadora e o técnico educacional permitindo o uso dos nomes, optamos pela utilização de pseudônimos neste escrito.

Professora/coordenadora	Coordenadora Pedagógica
Professora A	Professora de História
Professora B	Professora de História
Professora C	Professora de História

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foi agendado para o dia 20 de junho de 2016, nossa primeira observação em sala com a professora A da turma do 6º ano, turma “E”, no horário da manhã. No dia e horário agendado, realizamos nossa primeira observação em sala de aula da professora A. Chegamos cedo à escola, o que possibilitou uma conversa antes de entrarmos em sala e organização dos materiais pertinentes a aula.

Acerca da primeira observação, começamos pelo 6º ano, turma “E”, em virtude da compatibilidade no cronograma de horários dos docentes para podermos observar no mínimo uma turma de cada ano (série) de ensino. Logo tentamos contemplar todos os anos (séries) do ensino fundamental da escola Santa Maria, respeitando as sugestões das professoras.

Como já mencionado, a primeira observação foi realizada na turma “E” do 6º ano do ensino fundamental, que tem como regente a Professora de História, doravante denominada de Professora A, que nesta turma em específico é Professora Diretora de Turma (PDT)<sup>14</sup>, onde exerce o papel de orientação educacional para além da disciplina que leciona, e dedica maior atenção aos alunos que têm cerca de vinte discentes. Esta observação foi oportunizada por convite feito pela própria professora, em observar ainda no primeiro semestre, antes do período de férias.

No primeiro dia de observação sistemática, procuramos minimizar possíveis desconfortos que nossa presença sendo uma pessoa estranha em sala de aula poderia causar. A professora entrou na sala de aula pontualmente as 8h10. Logo em seguida, a mesma foi à sala de Multimeios pegar os equipamentos necessários à aula que ministraria o que nos

<sup>14</sup> O Projeto Professor Diretor de Turma teve sua origem, aqui no Brasil, por ocasião do XVIII Encontro da ANPAE – Seção do Ceará, no ano de 2007, quando foi apresentada a experiência das escolas públicas portuguesas. Baseados nessa apresentação, gestores educacionais dos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé iniciaram um projeto piloto em três escolas. Fonte Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3257-diretor-de-turma>>. Acesso em 01 mar. 2017.

Segundo Machado (2017), caracteriza-se em instituir um regime de classes em vez do regime de disciplinas [...] O Professor Diretor de Turma tem um cargo de intermediação pedagógica, quem tem por atribuições essenciais: a coordenação dos professores e do ensino; o controle da assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos; a prestação de informação regular aos pais e encarregados de educação. Para detalhes: Disponível em: <[http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Dissertação%20EMANUEL%20KAÚLA%20SANTOS%20MACHAD O.pdf](http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Dissertação%20EMANUEL%20KAÚLA%20SANTOS%20MACHAD%20O.pdf)>. Acesso em 01 mar. 2017.

proporcionou a oportunidade de ficarmos sozinhos com os alunos, situação que nos surpreendeu, pois sentimos que os mesmos (alunos) não se incomodaram com nossa presença, não ficaram inquietos, mas conversando normalmente. Ao retornar, a professora pediu para que os alunos se comportassem, pois, tinham a presença de uma pessoa que as estava observando.

Ao saudar os alunos e iniciar o trabalho docente, percebemos algo bastante interessante, pois mediante a conversa com os alunos nos pareceu que a professora mora nas proximidades da escola, pois quando ligava os equipamentos eletrônicos, falava com os alunos da “missa” de domingo na Igreja do Bairro, afirmando que tinha visto alguns dos alunos, o que se confirmou quando realizamos entrevista com a mesma em sua residência no período de férias no mês de Julho. Em seguida, a professora explicou que a temática que iria trabalhar no mês de Agosto na Feira de Ciências seria assuntos ligados às perspectivas de preconceitos e que já iniciaria nesta aula utilizando *slides* e debate em sala.

A professora inicia o conteúdo da aula com um vídeo<sup>15</sup>: “Quem somos nós? De onde viemos? Para onde vamos?”. O vídeo se apresenta com perguntas norteadoras como: Qual é a nossa raça? Índios? Raça negra? E continua afirmando que “o ser humano não tem cor”. Após tais percepções, o vídeo continua apresentando as diferentes opções religiosas. Após alguns minutos percebemos que a música ao fundo se tratava de canções da banda musical muito influente na década de 80 e 90, Legião Urbana, confirmada ao final do vídeo ao observarmos os créditos: Legião Urbana. Música: Perfeição. Álbum: Descobrimento do Brasil do ano de 1993.

Ao final do vídeo, a professora questiona: — O que entendemos com esse vídeo? Escuto o som do aluno ao lado esquerdo da sala: — “Entendi que somos diferentes”. Assim, a professora inicia uma abordagem das relações de discriminação na sala de aula, e um dos alunos relata que sempre é ofendido por ter suas origens no interior do Estado cearense, afirmando que o chamam de “Do mato”. Outro exemplo citado foi um acontecimento recente entre dois alunos, onde foi relatado que os apelidos são constantes principalmente os de — “muçum”.

Logo depois, a professora pergunta: — O que é preconceito? Em resposta ao silêncio dos alunos, a mesma apresenta a definição do termo e faz abordagens dos mais variados modos de discriminação. Em seguida, apresenta diversas fotos dentre as quais está a de Adolf Hitler e os alunos associam o símbolo do nazismo a algo maléfico. Após este fato, é

---

<sup>15</sup> Vídeo elaborado pela Professora A no decorrer da realização dos projetos ligados as Relações Étnico-raciais na Escola Municipal Santa Maria em Fortaleza.

abordado o acontecimento do indígena espancado em um ponto de ônibus e observamos que os alunos ficam em silêncio diante da apresentação dos fatos. Ao apresentar várias fotos de artistas, modelos negros, albinos e indígenas, os alunos dizem que as diferenças entre eles são apenas as da cor da pele. Durante o debate, os alunos aceitam a identidade racial de algumas fotos apresentadas, porém, uma pequena parcela de alunos acredita que não são descendentes de índios.

Em resposta, a professora afirmou que todos são descendentes das raças europeias, africanas e indígenas. E deu exemplo do cantor e dançarino Michael Jackson, que não se aceitava como negro totalmente, e relatou que nós também não nos aceitamos como negros ou indígenas. Em seguida, as fotos apresentadas foram de artistas e relatou que a atriz Taís Araújo sofreu com preconceito mesmo sendo uma pessoa famosa. No final da aula, a professora confirmou datas de entregas de atividades anteriores e logo em seguida voltamos para a sala dos professores.

No período de Férias escolares, foram realizadas duas entrevistas para otimizar o tempo da pesquisa, com a intenção de no segundo semestre de 2016, termos apenas as observações para realizarmos. Logo, no dia 13 de Julho de 2016, realizamos a primeira entrevista com o professor técnico educacional nas dependências da Célula de Coordenação do Ensino Fundamental II para as disciplinas de Ciências Humanas na SME. O professor/técnico respondeu às oito perguntas realizadas de maneira amistosa e seu conteúdo foi gravado, posteriormente transcrito e verificado. Em seguida, devolvido para o entrevistado para o devido aceite e publicação dos dados de pesquisa. Identificando o professor/técnico da SME o mesmo em entrevista descreve que sua atuação é:

Certo. Então, a minha função aqui é de formação continuada de professores na disciplina do ensino de História, eu sou responsável por toda a formação que o professor tem durante o ano letivo, com relação aos conteúdos e as competências na disciplina de história. [...]. Ela tem uma política pública de 40h anuais, o professor, ele participa de formação, também de oficinas, e ao final do ano ele tem uma certificação de 40h sobre as competências e habilidades docentes na disciplina de História.

A entrevista realizada com o professor/técnico da SME foi necessária para balizar o caminho da pesquisa dentro da escola, uma vez que, como descrito no relato acima, ele é responsável pela formação de todos os professores da rede municipal de educação no ensino de história, conhecendo assim o perfil dos professores, nos ajudando na escolha dos nossos sujeitos.

Ainda no período de férias, entramos em contato com a professora A da escola Santa Maria que nos permitiu realizar uma entrevista em sua residência, afirmando a mesma ser um local onde estaria mais tranquila e sem as interrupções de alunos e professores. A entrevista foi realizada no dia 18 de Julho de 2016, as 15h00, na residência da professora no bairro Henrique Jorge. Bem tranquila, a professora ficou à vontade para responder todas as perguntas e concedeu informações bastante interessantes acerca dos saberes relacionados a Temática indígena, que obteve para ministrar aulas para seus alunos do 6º, 7º e 9º ano do ensino fundamental.

Durante o mês de Julho tentamos ainda procurar as demais professoras, porém sem sucesso obviamente atribuímos tal fato ao período de férias, pois uma das mesmas tinha viajado e a terceira professora não nos deu retorno. Decidimos não insistir demasiadamente para não deixar em desconforto as professoras. Logo, concentramos esforços nas transcrições dos dados de entrevista já recolhidos.

Entre os dias 19 e 31 de Julho de 2016 realizamos as transcrições das duas entrevistas realizadas, o que nos possibilitou de maneira intuitiva uma análise parcial desses dados através das falas dos entrevistados enquanto realizava a digitação do conteúdo transcrito. Vale ressaltar que realizamos a transcrição dos dados da seguinte forma: primeiramente, ouvimos a primeira gravação, em seguida realizamos a escuta novamente seguida de uma transcrição bruta realizada com caneta esferográfica, por fim, realizamos a digitação do conteúdo transcrito e organizamos todo o material para em seguida ser entregue a professora orientadora para sua leitura a fim de avaliarmos a desenvoltura do entrevistador. O mesmo foi feito com a segunda entrevista gravada.

Na primeira semana de Agosto, entre os dias 01 e 05/08, entramos em contato com o professor técnico da SME, que nos recebeu de maneira bastante amistosa, para a devolutiva do material transcrito, o mesmo realizou breve leitura e concordou em assinar novo documento permitindo a publicação do material realizado em sua entrevista. Salientamos que foi deixada uma cópia transcrita da entrevista a pedido do entrevistado para ficar arquivado nos atos do processo na SME, e fomos orientados que as demais transcrições, ao final de todo o trabalho dissertativo, fossem deixadas cópias das entrevistas e do relatório final em nosso arquivo junto a SME.

Durante a primeira semana de Agosto, entramos em contato com a escola e optamos por não nos apresentarmos nesse momento pós-férias, pois a escola tinha passado por pequenas reformas e os professores estavam se organizando para o 2ª semestre. Logo, realizamos nova visita no dia 10/08 na escola Santa Maria durante todo o dia, pois é o dia

semanal destinado ao planejamento e informamos as professoras sobre nosso planejamento de observação, definindo quais salas seriam observadas.

No dia 10/08 nos apresentamos na escola onde já sou conhecido dos funcionários da portaria e tivemos nossa entrada facilitada como já pertencentes ao meio escolar. Inicialmente fomos à sala da coordenadora escolar da Escola Santa Maria para dá as boas vindas do período de férias e informar que iniciariamos nesse semestre (2016.2) até o mês de novembro (culminância do projeto) as observações em sala de aula. Entregamos cópias dos documentos e protocolos que autorizavam a realização da pesquisa. Posteriormente, fomos à sala dos professores. Já sabíamos que duas das professoras de História estariam presentes no período da manhã.

Ao saudar as professoras, uma delas (que no decorrer da pesquisa seria identificada como sendo a Professor C) me informou que não gostaria de participar da pesquisa, o que de imediato foi dialogado com a mesma e concordamos com a posição da professora. Afirmamos que temos essa situação algo possível de acontecer em pesquisas empíricas e respeitamos o posicionamento da professora. Logo, a pesquisa passou a contar com a participação de apenas duas professoras de História (A e B), um Técnico Educacional da SME e uma coordenadora pedagógica escolar que exercia docência na escola durante o período inicial dos projetos e ainda participava de maneira ativa com contribuições ao mesmo.

À professora que já havia concedido entrevista no período de férias (Professora A), apresentei a devolutiva para apreciação da mesma. Concordando com o material transcrito, entreguei a segunda versão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para análise e publicação dos dados adquiridos, mantendo o cuidado em deixar uma cópia com a entrevistada. Em seguida a mesma nos informou que durante o mês de Agosto todos os professores da escola estariam envolvidos com a Feira Cultural e Científica da Escola. Nosso primeiro pensamento seria de que iríamos postergar o período de observação, contudo, a temática da referida professora para a Feira Cultural e Científica é sobre Africanidades e cultura Afro-brasileira e ainda permitiu nossa presença caso quiséssemos já realizar a observação no mês de Agosto. Sobre as observações em sala a professora nos informou que poderíamos ficar a vontade para observar a turma que desejassemos entre os 6º, 7º e 9º anos que leciona. Contudo, não nos interessou, pois a temática que a professora estava trabalhando não era o objeto principal de nossa investigação. Optamos assim, por não observar nesse momento. No tocante ao projeto sobre as Relações Étnico-Raciais, a professora afirmou que o mesmo iniciaria no mês de Setembro, tendo sua culminância em Novembro.

No período da tarde do dia 10 de agosto, tivemos encontro com a professora B que dispõe de carga horária reduzida e trabalha apenas no período da tarde. Foi agendada entrevista com a mesma na quarta-feira seguinte, dia 17 de agosto, no período da tarde. Sobre as observações a referida professora nos apresentou como opção de observação a turma do 8º ano B que tem aulas geminadas nas segundas e quintas no período da tarde. No dia 17 de Agosto de 2016, fomos à escola no período da tarde para realização da entrevista com a última professora. Entretanto, a mesma não estava na escola e após algumas horas de espera, optamos pela não realização da entrevista neste dia. Salientamos que a coordenadora da escola nos recebeu em sua sala e nos entregou os projetos já realizados dos anos de 2012 e 2015, afirmando que iria providenciar e enviar por e-mail os projetos dos anos de 2013 e 2014. O atual projeto ainda se encontrava em desenvolvimento e aguardaríamos o retorno das professoras.

No dia 24 de agosto, a entrevista com a Professora B foi realizada em uma sala de estudos bastante favorável para a utilização do gravador. A realização da entrevista foi bastante proveitosa e a entrevistada apresentava-se de maneira tranquila para responder as perguntas não se omitindo em nenhuma dos questionamentos levantados. O período de transcrição dessa entrevista durou até o dia 05 de outubro, período no qual, retornamos à escola para participação da culminância da Feira de Ciências, no qual a Professora A elaborou o projeto sobre Africanidades.

Previamente agendado, no dia 05 de outubro, fomos à escola Santa Maria para realizarmos a entrevista com a coordenadora da Escola e apresentar a devolutiva a Professora B da entrevista concedida. Neste dia, a professora coordenadora realizou apenas 1/3 da entrevista, pois teve que resolver alguns imprevistos relativos à função que ocupa na gestão da escola. No dia 10 de outubro, em contato com a professora coordenadora, foi acordado realizar a segunda parte da entrevista em sua residência no dia 12/10 (pois seria feriado nacional), onde a comodidade do seu lar tornaria a entrevista oportuna. Todavia, não foi possível realizarmos a continuação da entrevista e a professora coordenadora nos avisou por telefone sobre a impossibilidade de cunho familiar, remarcando para o dia 18/10 (terça-feira) no período da tarde, em horário final de aula para não haver imprevistos.

No dia 18 de outubro foi realizada a parte final da entrevista com a coordenadora da escola, no período da tarde dentro da sala da direção escolar e assim dando por finalizada a coleta de dados referentes ao método de entrevistas semiestruturadas. Entre os meses de outubro e início de novembro durante a transcrição da entrevista, fomos informados pela escola sobre o atraso do Projeto acerca das Relações Étnico-Raciais, o que nos oportunizou

conversar com nossa orientadora e assim, retirarmos esse método de recolhimento de dados a fim de potencializarmos os esforços nas transcrições e análises das entrevistas.

Entre os dias 09 e 16 de novembro, fomos informados que o projeto não foi trabalhado como planejado, pois a escola fora aprovada para participação na Feira Científica a nível Estadual e todo o corpo docente e discente estava concentrando esforços para esse momento ímpar de desenvolvimento científico que a escola alcançou. Desse modo, não realizamos as observações programadas conforme apêndice F deste texto, que elaboramos ao tomarmos conhecimento dos horários das professoras de História da Escola Municipal Santa Maria.

No dia 21 de novembro, enviamos por e-mail, a devolutiva de entrevista para a coordenadora da escola e reiteramos o pedido formal do documento: Projeto Político Pedagógico da Escola para realizarmos as análises.

Durante o mês de dezembro já estávamos realizando a escrita de nosso relatório final e recebendo o Projeto Político Pedagógico da Escola Santa Maria para as devidas análises.

No capítulo seguinte, trabalhamos a concepção de Educação para as Relações Étnico-Raciais de modo paralelo aos documentos norteadores da educação no Brasil, pensando sempre nas relações sociais existentes na escola e as políticas públicas que direcionam as ações na sala de aula no tocante a temática indígena brasileira e a lei 11.645/2008 e ainda, uma perspectiva teórica que fundamenta nossas escolas epistemológicas em relação ao que muitos pesquisadores chamam de Nova História Indígena e as proposições do conceito de Interculturalidade.

#### **4 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Neste capítulo, trabalhamos as perspectivas étnico-raciais a partir da concepção dos documentos que norteiam a Educação Escolar no Brasil. Nossa reflexão gira em torno de uma educação que reconheça a pluralidade étnica no território brasileiro, buscando entender as concepções que emergem acerca das relações sociais presentes na escola. A discussão tem por marco temporal e legal a implementação de políticas públicas educacionais voltadas para esse fim, primeiramente no que concerne a temática africana e afro-brasileira que foi contemplada pela lei federal nº 10.639/2003 e, posteriormente, pela lei federal subsequente, a de n. 11.645/2008, que acrescenta a temática indígena como conteúdo obrigatório na educação básica brasileira. Vale lembrar que ambas as leis supracitadas, trouxeram alterações e posteriores complementações na Carta Magna que rege a educação no Brasil, a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dessa forma, a Lei 11.645/2008, 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”.

Alguns outros documentos serão utilizados para balizarem a análise. Além da leis acima mencionadas, subsidiarão as reflexões, os seguintes documentos: A lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDBEN, o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em suas especificidades: Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais 5 a 8 série, ainda vigentes e disponíveis no endereço virtual do MEC e ainda, o Subsídio a Formulação e Avaliação a Políticas Educacionais Brasileiras: Estudos para regulamentar a Lei 11.645, desenvolvido pelo pesquisador Luís Donisete Benzi Grupioni em consultoria ao MEC .

Nos tópicos a seguir discutiremos as perspectivas dos avanços advindos com os movimentos indígenas. Discorreremos, ainda, sobre as novas abordagens inerentes à questão indígena, a saber: “A nova História indígena” e o “Ensino Intercultural “e as repercussões de tais movimentos na política educacional e no ensino de História em nosso. No tópico final deste capítulo analisaremos os documentos seguintes: Projeto político pedagógico da Escola de Ensino fundamental Santa Maria, lócus desta pesquisa, e os projetos já desenvolvidos pelos professores de História da escola supracitada, para trabalho com as relações étnico-raciais.

#### 4.1 O MOVIMENTO INDÍGENA NO BRASIL

Foi durante a década de 1970, em meio a grandes divergências políticas e sociais<sup>16</sup>, que os “[...] índios acreditavam que seu povo poderia ganhar espaço na sociedade sem perder suas raízes culturais, como queriam alguns órgãos, sob o pretexto de emancipá-los” (MILLER, 1999, p.154). Logo, podemos considerar que o movimento indígena “representou uma forma nova de perceber como a sociedade brasileira percebia os povos indígenas e como os povos indígenas poderiam continuar exercendo um papel questionador dentro da sociedade brasileira” (MUNDURUKU, 2012, p. 195). Segundo o indígena Dr. Daniel Munduruku (2012), em seu livro oriundo de sua tese de doutoramento “O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)”, percebe-se que o surgimento do movimento indígena no Brasil nasce de uma:

[...] conjuntura política e social que eclodiu no Brasil a partir de 1970. Foram tempos difíceis, pois imperava em nosso país o regime de exceção, preconizado pelos militares a partir de 1964. Naquela ocasião, a política indigenista do Governo previa que os povos indígenas deveriam ser integrados pela nação e, conseqüentemente, abrirem mão de suas identidades étnicas, para tornarem-se ‘apenas’ brasileiros (IDEM, 2012, p. 209)<sup>17</sup>.

Com o crescente desenvolvimento do movimento indígena, organizações de assembleias e a percepção e acolhimento de lideranças de outras etnias, os esforços não se concentravam apenas nas necessidades locais de cada etnia, mas a preocupação com as demandas de todos os povos indígenas envolvidos, o que para Munduruku (2012), ultrapassou as esferas de suas próprias comunidades originárias. Logo, as demandas não se restringiam mais as necessidades individuais étnicas, envolvendo-se com os problemas dos povos que estavam para além de suas fronteiras o que para Cardoso de Oliveira (1988) *apud* (MUNDURUKU, 2012, p. 51), define como um “sentimento de fraternidade indígena”.

Instrumentalizando as propostas de lutas dos povos indígenas no Brasil, as definições de um termo antes utilizado pejorativamente para designar os indígenas, tomou forma e passou a ser utilizado como “ícone” (MUNDURUKU, 2012, p. 51), que dá sustentação as inquietantes lutas sociais dos povos indígenas no Brasil, uma expressão significativa que acreditamos ser importante apresentar, concentra-se na terminologia da palavra “índio”, que em muito é utilizado para generalizar e apresentar a ideia de que os

<sup>16</sup> Período da História do Brasil referente à Ditadura Militar.

<sup>17</sup> Para melhor compreensão da relação dos povos indígenas com o período militar sugerimos a Obra de Daniel Munduruku, “O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)”.

povos indígenas não são diferentes entre si. Como aponta Kalina Silva e Maciel Silva (2009) em “Dicionário de conceitos históricos” o termo,

[...] índio é um conceito construído no processo de conquista da América pelos europeus. Desinteressados pela diversidade cultural, imbuídos de forte preconceito para com o outro, o indivíduo de outras culturas, espanhóis, portugueses, franceses e anglo-saxões terminaram por denominar da mesma forma povos tão díspares quanto os tupinambás e os astecas. **Atualmente, todavia, a palavra índio assumiu um significado mais complexo, pois os próprios povos que antes eram discriminados por esse termo hoje se identificam como tal, construindo sua identidade cultural a partir dele** (SILVA e SILVA, 2009, p. 222. Grifo nosso).

Equivocadamente, Cristóvão Colombo, que pensava ter desembarcado nas Índias, acabou por classificar e homogeneizar as várias populações indígenas de uma diversidade cultural de grande expressão. Na perspectiva da professora Luisa Tombini Wittmann (2015), o termo “índio” superou os preconceitos e relações adversas de homogeneização, aproximando as várias comunidades indígenas na luta por vários direitos sociais e políticos e não mais apenas nas relações com a demarcação das terras, pois:

[...] o movimento indígena, que nas últimas décadas ganhou novo fôlego, luta não só pela retomada de suas terras, mas pela melhoria e pelo modo de vida de cada grupo étnico. Assim, o termo ‘índio’ muda de significado: ele une comunidades distintas na luta por direitos comuns (WITTMANN, 2015, p.16).

Portanto, esse termo que era sempre usado como algo negativo, agora faz parte de uma “[...] constituição de uma nova unidade, composta de um núcleo interno em que se aloja à nova identidade padronizada, e fora dele, uma exterioridade que lhe é oposta, mas essencial para sua afirmação” (CARNEIRO, 2004 *apud* MUNDURUKU, 2012, p. 210). Em consonância com exclusividade aos aspectos políticos. Munduruku (2012), ressalta que o termo “índio”, antes utilizado para promover o empobrecimento da “experiência cultural indígena”, passa hoje a ser apresentado como uma nova categoria de relações políticas, incorporando o índio à sociedade nacional. Dessa forma, estava deflagrado um movimento político capaz de organizar as pautas de reivindicação que levam em consideração o direito à diferença. Além da inserção e participação dos mesmos nos projetos de desenvolvimento agropastoril nas terras indígenas, principalmente na região norte do País<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> O agronegócio no norte brasileiro e os indígenas são lutas políticas constantes bem antes da década de 70 do século XX. Sugerimos a primeira parte do livro “O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)” denominado: “Colocando pingos nos is”.

Em espaço virtual na internet (blog)<sup>19</sup>, o referido autor indígena abre espaço para suas opiniões acerca de debates contemporâneos que envolvem educação, relações raciais, e políticas indigenistas. Daniel Munduruku explica que para referir-se a uma pessoa pertencente a um denominado povo ancestral, tanto a palavra nativa como indígenas são nomenclaturas corretas. Atribui ao senso comum o termo índio que muitas vezes só se relaciona com os chamados primeiros habitantes do Brasil e salienta que isso não é definição e sim, uma alcunha, que traz valores relacionados ao ser diferente de nós, ou ter alguma deficiência que achamos que não temos.

Observando essa perspectiva, afirma que o termo índio só traz lembranças preconceituosas como ser selvagem, atrasado, preguiçoso, canibal, dentre outros, que chegaram aos dias de hoje com grande impacto. Entretanto, o mesmo acredita que o termo indígena, que significa “aquele que pertence ao lugar”, “originário”, “original do lugar”, traz uma perspectiva mais interessante ao tratar alguém pertencente a um povo ancestral do que a terminologia índio.

Outra palavra que Munduruku discute em seu espaço virtual, e que constantemente é usada para identificar os povos indígenas, é tribo. Segundo o mesmo, a palavra tribo está relacionada a ideia de que os povos são dependentes de um Povo maior. E ainda, na atualidade, incapazes de viver sem a intervenção do Estado. O autor ressalta que ser tribo é estar sob o domínio de um senhor ao qual se deve reverenciar e assim, reforça a ideia colonial, a lógica do poder e de dominação. Portanto, para Daniel Munduruku, indígena do povo Munduruku, o termo apropriado deve ser povo, um povo com característica de independência política, religiosa, econômica e cultural, atributos que considera ter os povos indígenas de modo abundante.

Na década de 80 do século XX, o Movimento Indígena brasileiro foi ganhando espaço e assumiu características próprias, no momento em que os próprios líderes indígenas tomam à frente das organizações, criando em 1980 a União das Nações Indígenas – UNIND e, posteriormente, mudando de sigla para UNI – União das Nações Indígenas, com líderes de várias etnias de diversas regiões do Brasil. Logo, a UNI foi ocupando espaço anteriormente representado pelo CIMI – Conselho Indigenista Missionário, órgão ligado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, que segundo Munduruku, mesmo representantes da Igreja Católica em favor das causas indígenas, por vezes chegavam a ser contraditórios, “[...] decorrente do fato de abrigar também defensores do regime militar” (MUNDURUKU, 2012,

---

<sup>19</sup> Para saber mais acesse: Usando a palavra certa para doutor não reclamar. Disponível em: <<http://danielmunduruku.blogspot.com.br/p/cronicas-e-opinioes.html>>.

p. 53), e ainda, se desprendendo da atuação política da FUNAI – Fundação Nacional do Índio, nesse período. Em sua pesquisa, Daniel Munduruku (2012) lembra que o Movimento Indígena na década de 1980 teve grande mobilização na sociedade brasileira de então, que se mobilizara em prol da redemocratização do Brasil. No que tange à atuação da UNI, Álvaro Tukano comenta que:

[...] A Constituição Federal de 1988 foi fruto de grandes movimentos que fizemos. Eu me lembro de dois encontros que realizamos em 1984 e 1985. À época eu era dirigente da UNI, e foi muito bom, pois somamos força política com todas as ONGs que apoiavam a causa indígena. Foi muito bom conhecer e ter o apoio político do deputado Federal Ulysses Guimarães, que era deputado do MDB de São Paulo, do senador Roman Tito, de Minas Gerais, e do senador Tancredo Neves. Eles foram expoentes políticos para ouvir no Congresso Nacional a questão indígena (2008, *apud* MUNDURUJU, 2012, p. 198)<sup>20</sup>.

Após a realização da II Assembleia dos Povos Indígenas do alto Rio Negro em abril de 1987, a ocasião mais satisfatória foi com a promulgação da Carta Magna brasileira – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 “[...] que trazia pela primeira vez na história do Brasil, um tratamento diferenciado para a questão indígena”, (MUNDURUKU, 2012, p. 55), sobretudo na letra do artigo 231, que definiu uma nova abordagem da temática indígena e destacava a presença dos diferentes povos indígenas nas terras brasileiras<sup>21</sup>, bem como o art. 215, inciso primeiro, no qual se garante a proteção das manifestações afro-brasileiras e indígenas<sup>22</sup>.

Analisando as obras de Krenak (2000) e Munduruku (2012), podemos afirmar que o movimento indígena expressa sua consciência étnica e social e sua contribuição para que a sociedade brasileira possa valorizar e compreender a diversidade cultural das várias etnias. Assim, a atuação do movimento social fez a história escrita “mudar de rumo” e a nação brasileira passa a acolher ainda de maneira mínima os primeiros habitantes das terras brasileiras.

Atualmente, observamos a letra da lei reverberando nas escolas regulares através da aprovação da lei 11.645/2008 que estabelece à inclusão no currículo oficial da rede de

<sup>20</sup> Informação fornecida pelo indígena Álvaro Sampaio Fernandes, membro do povo Tukano, que reside no estado do Amazonas, na região do Alto Rio Negro, considerado pelos seus pares um líder natural. Álvaro Tukano (nome de seu povo). Entrevista concedida em Manaus no dia 25 de agosto de 2008 a Daniel Munduruku em sua pesquisa que teve materialização na Obra “O caráter educativo do movimento indígena.

<sup>21</sup> Art. 231 da Constituição Federal de 1988 diz que, são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

<sup>22</sup> “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (BRASIL, 1988).

ensino a obrigatoriedade das temáticas “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” que foi “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” (MUNDURUKU, 2012, p.224).

Fato a ser considerado, é que o movimento indígena busca reconhecimento frente à nação brasileira e, neste aspecto, podemos verificar mudanças no cenário atual. E ainda, uma maior articulação dos povos indígenas por meio da especialização temas específicos em defesa da igualdade nas áreas da educação, saúde, cultura, tecnologia, entre outros. Logo, além da conquista expressa na escrita do artigo 231 da atual Constituição brasileira, o movimento indígena buscou durante o início do século XXI, a valorização de sua história e cultura presentes nas várias esferas de organização social, dentre elas a escola.

#### 4.2 A HISTÓRIA CULTURAL E A NOVA HISTÓRIA INDÍGENA

Antes de respondermos à pergunta que possivelmente venha a surgir sobre o que é a nova História Indígena. Trataremos neste breve tópico, algumas abordagens epistemológicas no que concernem as tendências historiográficas que acreditamos nortear as concepções que apresentaremos em torno da História, seu ensino e a educação intercultural.

Criticando certa produção marxista vinculada ao estruturalismo de Louis Althusser, o historiador inglês Edward Palmer Thompson em sua obra “A Miséria da Teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser” (1981), se opõe colocando as “noções de experiência e cultura no cerne das análises sobre a ação social [...] o materialismo histórico foi por ele reafirmado em seu caráter de teoria da emancipação humana, de constante renovação dos valores de uma cultura de dissidência” (PINHEIRO, 2017, p.21). Segundo Hebe Castro (1997), quando falamos em História Social devemos fazer referência ao movimento dos *Annales*, que surge propondo uma História problema e interdisciplinar contrariando a História tradicional ou Rankiana.

Na França, seguidores dos *Annales*, tornaram múltiplos os objetos de investigação, aproximando de temas sociológicos, numa “promoção interdisciplinar e a busca da colaboração com outras disciplinas tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a antropologia e tantas outras” (ARAÚJO; MARQUES; ASSIS, 2015, p.58), que mesmo sofrendo críticas pela fragmentação dos objetos de estudo, ausência de fundamentação teórica ou solidez nas categorias de análise, pois abordavam a cultura popular, atores sociais e a História do Trabalho e da Mulher escrita pela historiadora Michèle Perrot incluída na

terceira geração dos *Annales* (BURKE, 1997; LE GOFF, 2005 *apud* ARAÚJO; MARQUES; ASSIS, 2015, p.57), por vezes fora chamada de “história em migalhas”. Contudo, a “Nova História”, como assim fora denominada, teve traços fortes e espaços de investigação com seu predomínio da “micro história”, no decorrer dos anos 80 do século XX (BITTENCOURT, 2011, p. 148).

A possibilidade de novos diálogos entre a historiografia e outras ciências entre elas a antropologia, resultou na ampliação e concepção de novas fontes historiográficas como: a memória, lendas, mitos, objetos materiais, construções, etc. Essa tradição de pesquisa, amplamente desenvolvida pela terceira geração dos *Annales* ou a Nova História, que entre seus expoentes destaca-se Jacques Le Goff, desemboca nos estudos culturais dando origem a chamada “História Cultural” (CARDOSO; VAINFAS, 1997).

Segundo Vainfas (1997), como resultado das críticas a chamada “História das Mentalidades” a partir do final dos anos de 1970, é que se desenvolve estudos da chamada “História Cultural”, que seria o refúgio para adeptos da fragilizada “História das Mentalidades”, procurando defender o estudo do mental sem, contudo, renunciar a defesa da história como ciência, buscando corrigir imperfeições teóricas que a marcavam.

Segundo o referido autor, a História Cultural possui quatro características essenciais, a saber: a primeira característica reside na rejeição ao conceito de mentalidades, que consideram impreciso, vago e ambíguo no que concernem as relações entre o mental e o todo social, contudo não recusam a aproximação com a antropologia e a longa duração. A segunda é a rejeição ao termo “História da Cultura”, destinada ao estudo das manifestações “oficiais ou formais” da cultura, tendo um viés elitista, por isso preferem utilizar a expressão “Nova História Cultural”. Essa dita “Nova História Cultural”, revela uma especial afeição pelo informal e o popular. A terceira característica é a sua preocupação com o regaste do papel das classes, da estratificação e dos conflitos sociais. Por fim, a quarta característica, é uma história plural, trilhando caminhos alternativos, para a investigação histórica, o que não a livra de desacertos e incongruências igualmente presente na corrente anterior (VAIFANS, 1997).

Como um desdobramento dos estudos da “Nova História Cultural”, a “Nova História Indígena” busca conhecer ações e interpretações dos povos indígenas, diante de diversas realidades presentes na história do Brasil, consolidando importante espaço nos estudos históricos. Na atualidade, é a diversidade da sociedade brasileira que deve ser

reconhecida e respeitada, especialmente a dos povos indígenas, que apresentam diferentes significados culturais<sup>23</sup> entre si (WITTMANN, 2015). Segundo a referida autora:

Na escrita da Nova História Indígena, busca-se levar em conta a perspectiva dos próprios indígenas e colocar em cena suas interpretações da história, visto que durante muito tempo os pesquisadores se detiveram apenas nos discursos e nas práticas sobre eles, ou mesmo não reconheciam sua historicidade [...] **O que importa é compreender o indígena como sujeito histórico que age conforme sua leitura do mundo, baseada tanto em códigos socioculturais quanto nas experiências desencadeadas pelo contato.** Para isso, necessitamos aproximar a História da Antropologia, ofício cujo cerne é interpretar a alteridade (WITTMANN, 2015, p. 17. Grifo nosso).

Tais ideias suscitam uma nova perspectiva oriunda de trabalhos acadêmicos desenvolvidos entre pesquisadores da Temática indígena, concernentes ao conceito de Interculturalidade. No artigo, “Interculturalidade e Educação das Relações Étnico-Raciais: reflexões sobre a aplicação da lei 11.645/08 no Rio Grande do Sul”, as professoras Meinerz, Antunes e Bergamaschi citando Nestor Garcia Canclini (2007), dizem que os indígenas são hoje o povo mais preparado para um diálogo intercultural, através da constituição de um patrimônio realizado ao longo do tempo, pois encontram-se transitando entre os saberes tradicionais e modernos em esferas econômicas e outras. Para as autoras, a Interculturalidade consiste não somente em promover um diálogo com o outro, mas buscar entender os saberes desse outro oportunizando estabelecer e qualificar o diálogo com o patrimônio material e imaterial indígena historicamente constituído (MEINERZ; ANTUNES; BERGAMASCHI. 2015). Portanto, pensando na lei que institui a temática indígena na escola, pensamos o conceito de Interculturalidade como uma interação social, uma aprendizagem mútua, nas relações socioculturais.

Tendo em vista que a lei nº. 11.645/2008 prevê a inserção do ensino de história e cultura indígena na educação básica, e que os assuntos concernentes à temática indígena brasileira nas escolas ainda “são tratadas, na maioria das vezes, de forma estereotipada e folclórica” (WITTMANN, 2015, p.27), é que nesta investigação nos apoiamos nas tendências historiográficas supracitadas.

---

<sup>23</sup> Na linguagem sociológica cultura é tudo o que resulta da criação humana. Segundo a definição de Edward B. Tylor (*apud* VILA NOVA 2004, p. 53), em Introdução a Sociologia. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2004. Cultura é “um todo complexo que abarca conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes e outras capacidades adquiridas pelo homem como integrante da sociedade”.

#### 4.3 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA, O ENSINO DE HISTÓRIA E A TEMÁTICA INDÍGENA

Ao pensarmos em uma educação Étnico-Racial, normalmente pensamos nas concepções raciais manifestas através de atos racistas que emergem na sociedade brasileira e que muitos esperam que a educação escolar seja o local ideal para minimização de tais problemas na sociedade futura.

Pensando em um início de relações sociais e humanas, concordamos com Funari e Piñón (2011) quando afirmam que, “[...] para começar, quando se trata de pessoas, só existe uma raça: a raça humana”. Destarte, para além das especificidades étnicas que permeiam a cultura brasileira, devemos pensar em um respeito e valorização ampla, que possa considerar a condição humana das pessoas e suas raízes que carregam em si uma identidade. Logo, são essas questões socialmente vivas, que trazemos neste tópico, pensando discutir as possibilidades que emergem da natureza social presente na escola, pensando antes de nossas especificidades étnicas, que racialmente somos seres humanizados vivendo em espaços de sociabilidade.

O público a quem se destina a prática docente no ensino fundamental (campo dessa pesquisa dissertativa), tem idade condizente com a legislação vigente que emergiu em julho de 1990, por meio da lei n. 8.069. O Estatuto da Criança e do Adolescente, em artigo 2, que considera criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescentes aqueles que tem idade entre doze e dezoito anos de idade, seres detentores dos direitos inerentes à pessoa humana.

Na seção acerca do “Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer” o Estatuto da Criança e do Adolescente nos diz: “Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1990, p. 20). Pensando que toda atividade humana pode ser considerada cultura (CERTEAU, 1994), tomamos também o cuidado de compreender, que nem sempre a mesma pode ser reconhecida como tal, pois “[...] para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”. (CERTEAU, 1994, *apud* DURAN, 2007, p. 120). Refletindo o contexto social da criança, as manifestações relativas às práticas familiares, de sociabilidades que percorrem seu desenvolvimento, vemos a escola como local plural, onde uma gama de diversidades culturais é representada em um mesmo espaço social.

Nessa perspectiva, recorremos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que encontramos no trabalho desenvolvido por Fontenele (2016), uma breve contextualização histórica do século XX, no que se refere à elaboração do documento que se torna um marco importante da Educação no Brasil:

A trajetória da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB teve início em 1989, com a constituição de um grupo de trabalho na Câmara dos Deputados para iniciar os estudos e discussões acerca do assunto, com a posterior elaboração de um projeto de lei. O projeto foi aprovado na casa em 1993, quando surgiram iniciativas paralelas no Senado Federal, com o objetivo de apresentar um projeto de LDB diferente do aprovado na Câmara. As discussões e aspectos regimentais, associados à ascensão de Fernando Henrique Cardoso, ex-relator do projeto de lei do Senado, à presidência em 1995, levaram a um processo criticado de substituição do projeto aprovado na Câmara pelo projeto que tramitou no Senado, de autoria de Darcy Ribeiro (PDT-RJ), que ainda chegou a contemplar alguns elementos do projeto suplantado [...] Assim, o texto final da Lei foi aprovado na Câmara dos Deputados em dezembro de 1996, e sancionado logo em seguida pelo então Presidente da República (FONTENELE, 2016, p. 27).

A Carta Magna da Educação no Brasil traz em sua escrita princípios, determinações e finalidades importantes para o norteamento dos assuntos relacionados às dimensões escolares. No que diz respeito ao conteúdo curricular para a Educação Básica, apresenta em seu artigo 26<sup>24</sup> que os currículos da Educação Básica (infantil, fundamental e médio) devem considerar além dos aspectos regionais da sociedade, características culturais dos educandos.

No que diz respeito ao Ensino de História, apresenta-se no inciso 4, o dever de considerar “[...] as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. Salientamos que o inciso 4 supracitado, não fora alterado pelo dispositivo da lei 12.796/2013, e que seu texto faz parte da redação oficial da LDBEN de 1996. Portanto, há tempos o ensino de História, no que tange à perspectiva brasileira, deveria estar trabalhando os aspectos culturais e as contribuições de africanos e indígenas. Devemos, ainda, considerar que as instituições de ensino devem proporcionar espaços para discussões acerca da diversidade étnica e cultural, pois a realidade escolar apresenta forte presença de alunos e professores de diferentes pertencimentos e origens étnico-raciais (PAIVA, 2012).

É importante destacar que, sobre a Educação Escolar Indígena<sup>25</sup>, a legislação educacional já possuía normatização e regulamentação: Diretrizes Curriculares Nacionais

<sup>24</sup> Escrito definido pela Lei nº 12.796, de 2013.

<sup>25</sup> Nomenclatura utilizada pelo Ministério da Educação e Cultura para definição das escolas indígenas que estão estabelecidas dentro das comunidades indígenas em todo o país.

específicas para a Educação Escolar Indígena nas escolas que de acordo com o Ministério da Educação e Cultura – MEC, apresentassem a nomenclatura, “Escolas Diferenciadas Indígenas”. Assim, contempladas com Resoluções referentes à sua organização, regulamentação do uso das línguas nativas, dentre outros, todas em consonância com o Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena – RCNEI, desde 1998. Faltando, entretanto, inserir nas escolas “não indígenas” a referida temática, pois emergente se tornara no contexto da luta antirracista com vistas a integrar positivamente o processo de construção e formação da identidade nacional.

Após as mudanças ocorridas no cenário político com reverberações nas perspectivas educacionais desde a Constituição de 1988, perpassando pela LDBEN de 1996 e ainda pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pensamos no papel que ocupa o Ensino de História na contemporaneidade, pois:

[...] a história ensinada é sempre fruto de uma seleção, como dizem atualmente, um ‘recorte’ temporal, histórico. **As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos situados socialmente. E o currículo, assim como a disciplina, não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares** a serem ensinados, apreendidos e avaliados (GUIMARÃES, 2012, p.61. Grifo nosso).

Entendemos que como instrumentos que norteiam o ensino de História, diante de interpretações, tensões, conflitos, acordos, aproximações entre outros, o currículo ocupa espaço importante diante do contexto escolar. Procuramos definir em uma aproximação ampla segundo as perspectivas de José Gimeno Sacristán (2000, p. 34), como um projeto “[...] seletivo e cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”. Contudo, o referido autor também nos adverte que é complexo estabelecer uma definição de currículo que seja aceita de maneira única, uma vez que, no decorrer da história, surgiram teorizações nesse campo e alude que o currículo tem a capacidade de ser determinante na ação educativa contribuindo como norteador da escolaridade.

Para Castro (2016), o currículo pode ser configurado em três tipos referenciais conforme a perspectiva de Moreira (2001, *apud* CASTRO, 2016, p. 51):

i) o currículo prescritivo ou formal (se expressa nos documentos legais, nos programas, projetos, livros didáticos, etc.); ii) o currículo oculto (constituído por todos os aspectos do ambiente escolar, os quais não fazem parte do currículo oficial explícito) e iii) o currículo real (materializa-se na sala de aula e pode decorrer de um projeto pedagógico, das práticas docentes).

Logo, podemos perceber que o currículo prescrito estabelece contato com os conteúdos disciplinares e tem uma função de oferecer ao país, um direcionamento comum de educação como, por exemplo, a LDBEN anteriormente citada, Diretrizes e Parâmetros que apresentaremos a seguir. Resumindo, o currículo prescrito é tudo aquilo que é imposto pelo sistema educacional, que se fazem cumprir as determinações legais em forma de lei. Nessa direção, Sacristán (2000) diz que o “Currículo apresentado aos Professores” é uma,

[...] prescrição curricular que o nível político administrativo determina tem impacto para estabelecer e definir as grandes opções pedagógicas, regular o campo da ação e tem como consequência o plano de um esquema de socialização profissional através da criação de mecanismos de alcance prolongado, mas é pouco operativo para orientar a prática concreta e cotidiana dos professores (SACRISTÁN, 2000, p. 147).

Durante a pesquisa, observamos na fala do professor/técnico da SME, algumas ações que a própria secretaria municipal de educação tem fomentado acerca das mudanças curriculares em função da temática indígena no ensino de História. Segundo o referido professor <sup>26</sup>:

Tem, sim. Nós temos participado... nós temos oficinas, nós temos hoje [...] dia 19 de abril, nós temos, hoje projetos que as escolas, elas [...], desenvolvem, nós temos a própria formação dos professores, nós temos, é [...], a semana cultural, a semana [...] feira de ciências, nós temos práticas relacionadas a isso.

A fala do professor/técnico nos revela mudanças curriculares referentes a temática indígena no ensino de História, já que existem ações que buscam contemplar a lei 11.645/2008. Contudo, essas ações não ficam claras, não entrando em detalhes do que é realizado na escola, o que nos levou a inferir a ausência de um acompanhamento sistemático quanto a essas ações por parte da secretaria.

Salientamos, entretanto, a importância do professor e sua atuação no desenvolvimento educacional no chão da escola. Sacristán (2000) nos lembra que o professor tem importantes “margens de autonomia” afim de estabelecer uma modelação do que será o currículo em sua realidade. Entendemos assim, que o currículo real é parte integrante da ação pedagógica do professor decorrente de instrumentos por ele elaborado/participado. O currículo real torna-se o currículo prescrito em prática considerando as particularidades temporais e espaciais nele inseridos.

---

<sup>26</sup> Entrevista 01, realizada em 13 de junho de 2016, no prédio da SME-Fortaleza.

Logo, foi perguntado ao entrevistado, se durante as feiras de ciências, ou outras atividades que acontecem na escola, o professor tem liberdade para trabalhar com a temática indígena caso seja de seu interesse. Segundo o professor/técnico da SME;

O professor, ele tem a liberdade de desenvolver com as turmas o material que ele quiser, contanto que não fuja da temática, do que estabelece a lei. Porque não pode ter [...] não pode ser aquela abordagem folclorista, pietista<sup>27</sup>, entendeu? A gente [...], não contempla uma formação indígena, como sendo aquela coisa de supremacia da raça branca sobre a indígena, ou então do neocolonialismo, entendeu? Uma das preocupações é trabalhar uma das matrizes da nossa etnia. E a matriz indígena está muito presente, principalmente no contexto do Ceará.

Não obstante o relato do professor/técnico apontar para uma autonomia do professor de História, para o trabalho nas feiras de ciências com a temática indígena e ainda apresentar compreensão do que deve ser ensinado acerca da temática, constatamos durante a feira de ciências na escola, a ausência de trabalhos que contemplassem a temática indígena. Suspeitamos que isso aconteça pelo fato de que:

[...] os gestores utilizam propostas e iniciativas já em curso nas secretarias para justificar que a lei vem sendo cumprida. Sem uma atenção e enfoque concreto para a temática indígena, identificam em ações gerais de introdução da temática da diversidade ou do respeito a ela, o cumprimento da lei. Ou que a simples presença de tópicos relacionados a história e aos modos de vida dos povos indígenas nas propostas curriculares ou em documentos de orientação curricular, satisfaçam o que a lei 11.645 estabelece. (BRASIL, 2012, p.62)<sup>28</sup>.

Embora o professor/técnico tenha apontado datas, momentos como a semana cultural e feira de ciências, constatamos que quanto a esta última, encontramos apenas dois trabalhos relacionados às temáticas Afro-brasileira e Africana.

O que nos chama a atenção é que esta escola foi apontada como uma escola de referência quanto ao trato com a temática indígena brasileira, fato que inicialmente não se comprovou.

Eu indiquei essa escola, porque a gente sabe que a escola desenvolve esse tipo de projeto. Existem outras, mas assim, tão bem consolidada [...] da Escola Santa Maria, é o que a gente considera como sendo mais evidente, por isso que nós [...] indicamos vocês a fazer pesquisa nela. E aí, a gente espera que você veja [...] qual é a qualidade dessa abordagem pedagógica.

<sup>27</sup> Acreditamos que o entrevistado se refere à abordagem catequista na relação do ensino indígena.

<sup>28</sup> Conselho Nacional de Educação – CNE e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Pesquisa desenvolvida pelo antropólogo Luís Donisete Benzi Grupioni, apresenta em 2012 com o título: “Subsídio a Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras”.

Estabelecendo afinidade com o último tipo referencial de currículo, Tomaz Tadeu da Silva (2010, p. 78), nos orienta que “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes”, o que nos faz lembrar nossa primeira observação em sala, comentada anteriormente, na aula da professora A, que dedicou uma hora/aula para o cumprimento de suas atribuições como Professora Diretora de Turma – PDT, trabalhando o conteúdo de cunho Étnico-Racial ao som de uma música influente dos anos 80 e 90, trazendo suas percepções, questionamentos e a afirmação: “O ser humano não tem cor”<sup>29</sup>.

Numa perspectiva mais ampla e recente, em análises que consideram dimensões como as de raça, gênero e sexualidade, corroboramos com Silva (2010) que através do currículo oculto podem-se aprender identificações étnicas.

Durante o ano de 2003, a lei federal n. 10.639/2003 estabeleceu que em todas as instituições de ensino básico, escolas públicas e privadas do país, nas etapas de ensino infantil, fundamental em seus anos iniciais e finais, assim como no ensino médio, deveriam trabalhar o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Portanto, esta lei e as demais legislações correlatas em âmbito estadual e municipal, visam,

[...] à reeducação positiva das relações étnico-raciais na educação brasileira, com foco na superação das práticas escolares discriminatórias e excludentes contra os alunos negros e afrodescendentes no espaço escolar” e ainda tornar oportuno o “direito dos descendentes de africanos, assim como de todos os cidadãos brasileiros, à valorização de sua identidade étnico-histórico-cultural.” (SILVA, 2005, p. 156).

A lei n.10.639/2003 é considerada uma bandeira de conquista por parte dos movimentos negros no Brasil, na tentativa de uma abordagem qualitativamente adequada sobre a temática afro-brasileira aos alunos em seu cotidiano escolar. De acordo com Paula (2009, p.178), a referida lei representa um “marco na luta por uma educação antirracista no Brasil”, acrescentando dois artigos ao texto original da atual LDBEN, nos seguintes termos:

[...] Art. 1º - A lei no 9.9394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos. 26-A, 79-A e 79-B: ‘Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira [...] Parágrafo 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas

---

<sup>29</sup> Observação realizada em 20/06/2016, com a professora A da turma do 6º ano, turma “E”, no horário da manhã. Conteúdo exposto integralmente nas páginas 65-66.

social, econômica e política pertinentes à História do Brasil [...] Parágrafo 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras [...] Art. 79-B- O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003).

O artigo 26-A trata da inserção e da obrigatoriedade do estudo da História e Cultura da África e afro-brasileira, deixando clara a importância dos estudos sobre os africanos e afro-brasileiros, mediante sua história e cultura, tendo prioridade nas disciplinas de Literatura, Educação Artística e História do Brasil, observando o reconhecimento dos povos africanos e suas contribuições nos aspectos sociais, políticos e econômicos para a formação da identidade da sociedade brasileira.

Corroborando com a letra da lei, encontramos no artigo 79-B, a instituição do dia 20 de novembro, no calendário escolar de todos os estabelecimentos de ensino (públicos e privados), o “Dia Nacional da Consciência Negra”, data outrora citada como “Dia da Consciência Negra” em referência à morte de um dos principais líderes, Zumbi<sup>30</sup> dos Palmares, que lutava contra o regime de escravidão imposto aos negros pelo Estado português no Brasil.

Diante dessa perspectiva, podemos considerar que a lei n.10.639/2003 foi importante no sentido de contribuir para a promoção das relações étnico-raciais nas escolas de ensino regular em todo o país.

Considerando as muitas dificuldades e lacunas que para muitos deva existir sobre os aspectos a serem trabalhados nos sistemas de ensino, o Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou de forma complementar outros documentos, quais sejam:

**O Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº03, de 10 de março de 2004, que institui as ‘Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africana’.**

**A Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº01, de 17 de junho de 2004, que institui as ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana’ (PAULA, 2009, p.180).**

---

<sup>30</sup> Zumbi que significa “aquele que estava morto e reviveu”, nasceu no ano de 1655, foi o principal representante da resistência negra na época da escravidão do Brasil Colonial e líder do Quilombo dos Palmares que se localizava na região da Serra da Barriga que, hoje, faz parte do município de União dos Palmares. Em 20 de Novembro de 1695, após resistir bravamente aos ferimentos sofridos durante um ataque, Zumbi foi morto e decapitado, sua cabeça foi pendurada em praça pública para que servisse de exemplo para os demais escravos. Para detalhes acesse: <http://www.zumbidospalmares.edu.br/index.php/institucional/quem-somos>

O parecer que define as Diretrizes Curriculares para a educação determina o termo “Relações Étnico-raciais” para a promoção do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, sabendo que as relações étnicas no Brasil vão para além dos conteúdos curriculares, já que constitui uma ação de humanização e promoção de uma sociedade antirracista. No que concerne à resolução do Conselho Nacional de Educação, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História Afro-brasileira e Africana, estabelecendo critérios importantes como a observação de materiais didáticos e bibliográficos sobre o tema, incentivo por parte dos sistemas de ensino, de pesquisas científicas na utilização dos referenciais teóricos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Além disso, seu cumprimento passou a ser um importante critério para avaliação dos estabelecimentos de ensino brasileiros, bem como dos materiais didáticos, especificamente os livros didáticos.

A Educação brasileira passou por grandes transformações e reelaborações em seu documento norteador. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394/96. Sobre essas alterações, observamos aspectos políticos e educacionais voltados para promoção dos assuntos étnico-raciais em todas as etapas da educação básica, objetivando diminuir os preconceitos e abordagens mínimas a que eram expostas as comunidades negras e indígenas no Brasil. Neste contexto, as leis 10.639/2003<sup>31</sup> e 11.645/2008 instituem obrigatoriamente a inserção das temáticas indígenas e afro-brasileiras e africanas nos currículos de todo o ensino básico da educação no Brasil.

Novas possibilidades surgiram para Educação das Relações Étnico-Raciais, após a escrita da Lei nº. 11.645/2008. Pensando no contexto escolar de ensino fundamental, teoricamente por força da lei, ganhou-se espaço para trabalhar com assuntos da cultura brasileira e o processo de formação e desenvolvimento político da cultura indígena no país, oriunda de lutas dos movimentos indígenas e órgãos de apoio da sociedade brasileira. Assim, a lei supracitada busca contribuir culturalmente com os aspectos concernentes a temática indígena brasileira e o desenvolvimento humano e social do país, tendo a matriz indígena participação fundamental para a construção de nossa sociedade.

No ano de 2008, a Lei Federal nº. 11.645 de 10 de março de 2008 alterou a Lei Federal nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e modificou a Lei Federal nº. 10.639 de 9 de janeiro de 2003, determinando a inclusão no currículo oficial da rede de ensino, a temática “História e Cultura Afro-brasileira e

---

<sup>31</sup> Lei publicada em 09 de janeiro de 2003.

Índigena”, onde é notório o acréscimo de forma coerente, respaldando os pressupostos éticos e teóricos de construção das relações étnico-raciais de maneira positiva, a inserção da temática indígena.

O art. 26-A é a secção que trata dessa mudança curricular, tornando desde então obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino básico, especialmente nas disciplinas de Artes, Literatura e História, sendo esta última a disciplina investigada e descrita neste relatório final.

A fim de esclarecermos o que foi posto, trazemos, portanto, trechos da referida Lei, transcrito a seguir:

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” (Grifos nossos).**

Passados nove anos de sua publicação, o tratamento da temática indígena em nossas salas de aula constitui-se ainda como um campo em construção. Para Bittencourt (2011), no trato acerca dos povos indígenas, educadores e antropólogos vem desenvolvendo pesquisas na tentativa de contribuir significativamente com a sociedade brasileira. A partir de então, muitos são os desafios a serem enfrentados, principalmente no que diz respeito à formação dos professores para o Ensino de História sobre a temática indígena brasileira, pois, durante muito tempo a importância dada aos povos indígenas, concordando com Pinsk (2009), foi mínima.

Publicado em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, foram elaborados numa tentativa do Ministério da Educação em propor um norteamento educacional às escolas brasileiras, considerando a necessidade de construção de referenciais nacionais comuns no processo educativo em todas as regiões brasileiras, respeitando as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas presentes na sociedade diversa e complexa em nosso país. Como ponto importante, o processo de construção da cidadania, como meta de

uma crescente conscientização para igualdade de direitos dos cidadãos, considerando os princípios democráticos, criando condições nas escolas que oportunize aos jovens, o acesso ao “conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p.5).

No que diz respeito seus objetivos, destacamos quatro pontos importantes, a saber:

[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, **adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;**

[...] posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, **utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;**

[...] **conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;**

[...] **conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro,** bem como aspectos **socioculturais de outros povos e nações,** posicionando-se contra qualquer **discriminação baseada em diferenças culturais,** de classe social, de crenças, de sexo, de **etnia** ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998, p.7 Grifo nosso).

Consideramos que tais elementos são importantes para o bom desenvolvimento dos jovens que hoje ocupam as séries finais do ensino fundamental (6 ao 9 ano). Destarte, os assuntos que tratam dos povos indígenas, os objetivos dos PCN’s do ensino fundamental de História, deixam claro que o conhecimento das dimensões sociais e culturais, a valorização da pluralidade cultural, o combate à discriminação étnica, são fatores relevantes que devem ser adotados em sala de aula.

Paralelo a esses objetivos nacionais, observamos, durante a entrevista com o professor/técnico da SME, que as intenções almejadas com o ensino da História e Cultura Indígena na rede municipal de educação e Fortaleza são:

Primeira coisa que a gente contempla é a **formação cidadã**. O aluno do 6º ao 9º ano, ele tem que ter conhecimentos de mudanças atitudinais. Ele tem que **conhecer a cultura, conhecer a identidade indígena,** [...] o pertencimento de alguns alunos né? A noção de alguns alunos que são diretamente descendentes de famílias e matrizes indígenas, e com esses alunos, sensibilizar para as questões temáticas, ou para as questões indígenas, **que hoje norteiam a política educacional do ensino de história,** para o que a gente chama de ‘**populações minoritárias**’, não porque são pequenas, mas por que foram espezinhadas ao longo do tempo né? E tem uma identidade que merece ser submetida a grandes estudos. E assim, trabalhos da natureza do seu, são interessantes por que vão levar aos alunos a se sensibilizar não só a um euro centrismo no ensino de História, mas assim, **é importante que os alunos se sensibilizem com a questão das matrizes indígenas dentro da formação do povo brasileiro é essa a nossa grande questão.** Primeiro, reconhecer

o índio dentro da formação do povo brasileiro, e os desafios hoje que se têm para ensinar aos nossos alunos a identidade indígena nas escolas de Fortaleza. É essa a ideia (Grifo nosso).

Percebemos na fala do professor/técnico, semelhanças com os objetivos que os PCN definem para o ensino de História no ensino fundamental, acrescentando-se as especificidades locais, pensando no contexto escolar e social dos alunos. É fator importante alinhar ações que busquem sensibilizar os alunos quanto a identidade indígena e sua presença na História do Brasil. Vale salientar, que o foco das relações culturais e sociais presentes no ensino fundamental se diferem das perspectivas de ampliações conceituais que envolvem o ensino médio.<sup>32</sup>

Partindo para especificidades dos PCN de História para o ensino fundamental, abordam o reconhecimento da especificidade cultural indígena que está diretamente ligado às discussões de cidadania. Outro fator importante trata da dimensão histórica pela luta dos territórios indígenas e o cuidado com a terra “ora reduzido pela expansão da colonização europeia e pelo avanço das fronteiras agrícolas e minerais” (BRASIL, 1998, p.37).

No que diz respeito aos povos indígenas do Brasil no ensino de História no ensino fundamental, observamos aspectos que foram considerados como: trabalho, alimentação dos diferentes povos indígenas, a escravidão e seus confrontos, bem como os hábitos dos diferentes povos no século XVI, e os movimentos indígenas na luta por direitos historicamente constituídos.

Após a promulgação da lei 10.639/2003 que instituiu o ensino Africano e Afro-brasileiro na Educação Básica, e no ano seguinte (2004) a aprovação do parecer que propõe as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, foi criado em 2006, as “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” pelo MEC por meio da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD.

O documento tem sua divisão em capítulos referentes a cada etapa e modalidade de ensino da educação básica. De acordo escrito apresentado sobre o ensino fundamental, a

---

<sup>32</sup> Na transposição do conhecimento histórico para o nível médio, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente [...] Nessa perspectiva, a História para os jovens do Ensino Médio possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores do Ensino Fundamental, contribuindo substantivamente para a construção dos laços de identidade e consolidação da formação da cidadania. Para entender mais sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio acesse o site. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

intenção é auxiliar os agentes pedagógicos da escola “[...] na construção de uma pedagogia antirracista” (BRASIL, 2006, p.55). Observamos neste documento que todas as proposições acerca do combate ao racismo dentro da escola são advindas da recente lei 10.639/2003. Logicamente a temática indígena não é debatida neste documento norteador, contudo, consideramos que os aspectos raciais de combate à discriminação no ambiente escolar, torna-se oportuno para o que está prescrito na lei subsequente 11.645/2008, principalmente no terceiro capítulo concernente ao Ensino Fundamental que sinaliza: “O trato pedagógico da questão racial no cotidiano escolar” apresentando: “a) A questão racial como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo; [...] c) Abordar as situações de diversidade étnico-racial e a vida cotidiana nas salas de aula” (BRASIL, 2006, p. 71-72).

Posteriormente a lei 11.645/2008, o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, fixaram em 2010 as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos”, através da Resolução n. 7, de 14 de novembro de 2010, aplicando-se a todas as modalidades do Ensino Fundamental, previstas pela LDBEN.

Traz em seu escrito, na secção “Fundamentos” no parágrafo único do artigo 4 a seguinte assertiva:

As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais (BRASIL, 2010, p.1).

Logo, está posto o respeito e valorização dos documentos norteadores anteriores que tratam dos aspectos legais sobre pluralidade cultural, no ensino fundamental, como podemos observar no inciso 2 e 3 sobre o conteúdo a ser ministrado no ensino de História do Brasil, considerando o ensino da formação do povo brasileiro diante das matrizes indígenas, africanas e europeias, respeitando o artigo 26-A da lei 9.394/1996, alterado pela lei 11.645/2008, “contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias” (BRASIL, 2010, p. 4-5).

Outro documento importante que trata da Educação em sua secção II, aprovado em 2010, “O Estatuto da Igualdade Racial”, estabelece em seu artigo 11, relação colaborativa com os descritos nos termos legais da LDBEN em seu artigo 26-A. Acrescentamos que o inciso 2 do referido documento aponta que “O órgão competente do Poder Executivo

fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput desse artigo” (BRASIL, 2010 p. 16). Mesmo não deixando claro a que nível administrativo executivo (federais, estaduais ou municipais), entendemos que todos os agentes devem promover tais iniciativas.

Durante a entrevista com o professor/técnico da SME acerca do fomento de ações formativas e/ ou elaboração de material didático específico para a temática indígena o mesmo relata que:

Temos, nós temos apostilas, nós temos livros, direcionadas ao professor e nós temos as formações aos professores, que em obediência a lei 10.639/03 e a outra 11.645 que é de 2008. No caso aqui, mais específico a 11.645. Então, todos os professores, hoje, eles têm material disponível, para realizar essa formação das relações étnico-raciais, todos eles.

Acerca das formações continuadas, no mês de maio de 2016 durante busca virtual na página institucional da SME, encontramos material formativo de título: “Lei 10.639/03: Lei de Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos Currículos Escolares”, desenvolvido pelo professor Tiago Holanda que mesmo apresentando a lei referente às temáticas Africanas e Afro-brasileiras, faz menção em seus *slides* a lei 11.645/2008. Segundo o relato da professora A:

Eu participei ano passado, de algumas formações de História. Uma delas, realmente falava sobre a temática, mas assim, algo muito rápido eu diria, a vista das outras formações que eu participei. Essa que era uma temática que para mim era bem mais interessante, foi uma formação muito relâmpago, pois foi só um dia. Então, foi só [...] digamos assim, um tema especial que foi abordado. Se eu não estiver enganada, aconteceu na UNIPACE, foi uma das últimas formações do ano passado, que era a respeito da Educação Indígena e da Educação afro-brasileira. Tem até o livrinho que você me mostrou. Foi o livrinho que eu recebi. Eu achei bacana.

Mesmo sendo confirmada na fala da professora A, que aconteceu uma formação no ano de 2015, sobre a temática aqui investigada, salientamos que em sua resposta, a mesma salienta que a formação não foi suficiente, sentindo ainda em suas palavras a expectativa que depositava nesta formação em específico. Sobre o livro que a professora A se refere, constatamos que é o mesmo que tomamos ciência de sua existência e entrega aos professores de História através do professor/técnico. O livro: “Afro-Indígena” de autoria do professor Marcos Aurélio Nogueira<sup>33</sup>, volume único que corresponde as séries finais do Ensino Fundamental, em que aborda as duas temáticas relacionadas às relações étnico-raciais. No que

---

<sup>33</sup> Nogueira, Marco Aurélio. Afro-Indígena: construindo valores. Coleção Cortinas do Saber. Fortaleza: Editora Dinâmica. 2012.

concerne a Temática Indígena, o livro aborda os seguintes temas: Heranças culturais entre índios e africanos; Índios Brasileiros e a luta pela conquista da honra; Virou Notícia: Índio é queimado vivo; Personalidade Indígena: Ajuricaba; Manifestações Indígenas;

O professor/técnico acrescenta ainda que a entrega deste material: “É uma iniciativa da SME. Foi uma ação que a gente desenvolveu”.

Quando apresentamos o livro “Afro-Indígena” à professora A, ela indagou:

Isso mesmo. Pronto. Quem estava dando a formação, se eu não tiver enganada, era o professor Marcos Aurélio que é o dono de uma escola aqui próximo a minha casa. Ele gosta muito igual a mim, aliás, eu diria que ele é até um pouco mais instigado do que eu. Então, eu acho que foi a única formação, mesmo que eu participei. E no mais eu vou buscando mesmo, procurando, catando, caçando, para poder tentar aprender em casa mesmo.

Interessante notarmos que o próprio autor do livro fornecido aos professores foi quem oportunizou a formação continuada que segundo as palavras da professora A, aconteceu nas dependências da Universidade do Parlamento Cearense – UNIPACE e ainda é conhecido da região da circunvizinhança de sua residência. Vale salientar que a professora A, afirma que além da formação continuada oferecida pela SME, que já havia salientado ter sido insuficiente, a busca pelo conhecimento da temática indígena é algo presente no seu ofício de professora.

Quando indagado acerca do Poder Executivo Federal, no caso o MEC, sobre ações de formação continuada para os professores ou a elaboração de materiais específicos a temática indígena o professor/técnico afirma que:

Não, não há nenhuma. Existe uma legislação que estabelece, mas não há nenhum material didático. Para você ter ideia, nenhum livro hoje, que contemple o PNLD, ele tem no formato das Relações Étnico-Raciais. O que faz a gente perceber coleções de História que tem uma dedicação exclusiva a isso, mas não há um material específico do MEC para nós aqui não.

Acreditamos que a legislação a que o professor/técnico se refere seja a mencionada anteriormente referente ao Estatuto da Igualdade Racial. Porém, o mesmo afirma, de maneira categórica durante a entrevista, que materiais a nível federal não tem alcançado a Secretaria Municipal ou ainda formações que estabeleçam relação com a temática em investigação, o que nos faz perceber que o único agente público do poder executivo responsável pelo fomento a materiais didáticos ou formações continuadas seja a própria SME. Contudo, o site do MEC relacionada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão – SECADI, disponibiliza a Coleção “Educação para Todos” tendo nos

volumes 12, 13, 14 e 15, obras voltadas para a História indígena, sua presença na formação do Brasil e direitos contemporâneos frente a legislação brasileira.<sup>34</sup>

O antropólogo Luís Donisete Benzi Grupioni, apresenta em 2012 o “Subsidio a Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras”, onde pretendeu realizar um estudo analítico sobre a temática da história e cultura dos povos indígenas na educação básica para que os órgãos competentes possam dentro de suas funções orientar os sistemas de ensino e suas instituições, na elaboração e implementação de ações voltadas para política educacional brasileira nos Sistemas de Ensino Estaduais dos estados do Amapá, São Paulo, Amazonas, Rio Grande do Sul, Maranhão, Tocantins, Goiás, Pernambuco, Distrito Federal e Acre.

Segundo o pesquisador, fica claro o desconhecimento e/ou desinteresse por parte dos gestores dos sistemas de ensino em formular estratégias e propor programas ou iniciativas que visem o cumprimento da lei. E acrescenta que:

Trata-se da velha postura de esperar para ver se a ‘lei de fato vai pegar’, e a partir daí ‘se mexer’ se for o caso ou se as circunstâncias o exigirem. Verifica-se que a lei não encontra receptividade, ficando a temática imersa num quadro de apatia e desinteresse (BRASIL, 2012, p.61).

Para o pesquisador uma proposta operacional pode subsidiar o trato com as dificuldades de implementação do que trata a lei 11.645/2008, pensando em recursos didáticos, formação continuada de professores, equipar as escolas com equipamentos concernentes à temática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais foram fixadas em 2011 mas apenas definidas no ano de 2013 pelo Ministério da Educação onde tornaram-se públicas, são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos concernentes a Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica – CEB, o Conselho Nacional de Educação – CNE, que buscam orientar as escolas brasileiras dos sistemas de ensino em organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Diferentemente do que ocorreu com a lei 10.639/2003, quando foram elaboradas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” apresentadas neste escrito como uma secção do documento nacional, não tivemos notícia da elaboração de material semelhante até a pesquisa desenvolvida por Grupioni (2012), que propôs “Diretrizes Operacionais para o

---

<sup>34</sup> Para consulta das obras citadas, sugerimos acessar o portal do Ministério da Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13529:colecacao-educacao-para-todos&catid=194:secad-educacao-continuada](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13529:colecacao-educacao-para-todos&catid=194:secad-educacao-continuada)>. Acesso em 10 abr. 2017.

Ensino da Temática da História e da Cultura Indígena” aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em Novembro de 2015 sob o parecer CNE/CEB n.14/2015, com o título do assunto: “Diretrizes Operacionais para a implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da lei n. 11.645/2008”. (BRASIL, 2015, p.1).

Neste documento observamos a seguinte informação:

No âmbito nacional, o Ministério da Educação (MEC) formulou, em 2008, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Embora nesse momento histórico, logo após a publicação da Lei nº 11.645/2008, ainda não estivessem claramente definidas no âmbito do CNE as Diretrizes relacionadas à temática dos povos indígenas,** o seu tratamento já foi antevisto em diversas oportunidades, tanto do referido Plano, quanto nas Diretrizes que motivaram a sua formulação. Nesse sentido, esta Câmara de Educação Básica reafirma a atualidade e a necessidade de cumprimento do referido Plano por todos os atores sociais nele citados (BRASIL, 2015, p.5).

Acreditamos que mesmo abordadas em diversos espaços diante das diretrizes anteriores para a Educação das Relações Étnico-Raciais ligadas à temática Afro-brasileira e Africana, garantir um documento norteador a temática indígena torna-se importante instrumento legal para estabelecer critérios para a real implementação do que prescreve a lei 11.645/2008 e ainda colaborar com as demandas dos povos indígenas frente às políticas educacionais onde os mesmos,

[...] **assumam o protagonismo de falar sobre suas histórias e culturas.** Nesse sentido, os sistemas de ensino devem fomentar a publicação de materiais didáticos e pedagógicos sobre a temática de autores indígenas, bem como criar possibilidades, como a que prevê a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de **contar com a presença das lideranças indígenas (pajés, xamãs, sábios, intelectuais em geral) nas instituições de Educação Básica como formadores, palestrantes e conferencistas,** dentre outras formas de reconhecimento de saberes e conhecimentos indígenas (BRASIL, 2015, p. 7. Grifo nosso)<sup>35</sup>

Estabelecendo relação com as perspectivas para o ensino de História, entendemos que a História como disciplina escolar ocupa lugar de estratégia no que concerne a etapa educacional de ensino fundamental, como um campo de conhecimento, sociabilidade, movimentação e processo perene de (re)constituição (GUIMARÃES, 2012). Vale ressaltar que a lei 11.645/2008, estabelece dentre as demais citadas a disciplina de História como uma

<sup>35</sup> Acerca da especificidade do Parecer acesse o portal do MEC acerca dos pareceres da Câmara de Educação Básica em 2015: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=27591- pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category\\_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591- pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192)

das que devem trabalhar em seus currículos a História e Cultura dos povos indígenas brasileiros.

Entendemos que a disciplina de História, bem como o espaço escolar são locais importantes para o desenvolvimento das perspectivas culturais no que se referem às relações Étnico-Raciais. Logo, concordamos com Paiva (2012), quando diz que “a História atua como principal intermediadora dos estudos da diversidade cultural e étnica, promovendo a identidade individual e coletiva dos educandos” (p. 21).

Promovendo pensamento e ação na sala de aula, os escritos de Schmidt e Cainelli (2009, p.35), nos remetem a pensar que a “sala de aula não é apenas o espaço onde se transmite informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que interlocutores constroem significações e sentidos”.

Do mesmo modo, para Aracy Lopes da Silva e Luis Donisete Benzi Grupioni (1995), um dos objetivos da obra que se tornou referência acerca da temática indígena “A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus”, é o de que professores, estudantes, enfim a escola, “são exatamente, espaço de troca, diálogo, descobertas, convivências. E ela abriga – especialmente a pública – uma fantástica riqueza em diversidade” (SILVA; GRUPIONI, 1995. p.18).

De modo coeso, o cotidiano escolar é o local fundamental para a construção dessa identidade, bem como para o reconhecimento e identificação de uma sociedade pluralmente cultural como o Brasil. Tais conteúdos devem ser abordados com seriedade e comprometimento na promoção de futuros cidadãos, conscientes do respeito que se deve dar às diferentes formas culturais da sociedade brasileira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História para o ensino fundamental salientam que essa disciplina tem como um de seus objetivos: “o desenvolvimento da capacidade de valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de fortalecimento da democracia, mantendo o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades” (GUIMARÃES, 2012, p.144). Para Funari e Piñón (2011 *apud* PCN História, MEC, 1997, p. 41),

O conhecimento sobre os costumes e as relações sociais de povos indígenas possibilita aos alunos dimensionarem, em um tempo longo, as mudanças ocorridas naquele espaço onde vivem e, ao mesmo tempo, conhecerem costumes, relações sociais e de trabalho diferentes do seu cotidiano.

No cenário atual, pensar no aluno como sujeito social, com capacidades de analisar criticamente a realidade, torna-se objetivo desafiador ao professor de História. Valorizar a cidadania brasileira independentemente do grupo social a que pertence, apresenta-se como ponto de partida para valorização das relações étnico-raciais que deverão estar presentes no ensino de História. A fim de podermos contemplar as análises, atendendo também o que é solicitado pelo professor/técnico quanto à abordagem pedagógica sobre a temática, realizamos no tópico seguinte as análises dos projetos Étnico-Raciais desenvolvidos na escola indicada e mencionadas pelo professor/técnico da SME.

#### 4.4 TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA MUNICIPAL SANTA MARIA: JURISPRUDÊNCIA E ENSINO

Buscar compreender como está sendo abordada a temática indígena torna-se um elemento de grande interesse à sociedade, na perspectiva de verificarmos o cumprimento das políticas educacionais. Neste sentido, apresentamos, neste tópico, o trabalho desenvolvido no ensino fundamental da Escola Municipal Santa Maria na cidade de Fortaleza, nos embasando no Projeto Político Pedagógico da referida escola, bem como nas falas de seus agentes.

O Projeto Político-Pedagógico “Educando na Cidadania” da Escola Municipal Santa Maria que faz parte da Secretaria Executiva Regional III, da Prefeitura Municipal de Fortaleza, tem como sua última edição o ano de 2010. Têm em seu corpo estrutural dezoito pontos apresentados em seu sumário, a saber: Apresentação do projeto, Introdução, Identificação da Escola, Missão, Histórico da Escola, Marco Situacional, Marco Doutrinal, Marco Operativo, Diagnóstico, Objetivos, Princípios norteadores, Organização Administrativa, Organização curricular, Avaliação, Ações Propostas, Projetos especiais específicos, Anexos e Referenciais utilizados/consultados. Salientamos que a análise deste material, concentra-se na investigação ligada a nossa temática de pesquisa e pontos que norteiam as relações étnico-raciais na escola.

Durante a leitura do projeto político-pedagógico da escola, podemos perceber no início da introdução que nas

[...] primeiras discussões a grande preocupação dos articuladores era elaborar um projeto que refletisse a realidade educacional nacional e ao mesmo tempo buscasse soluções para os grandes desafios vividos pela educação local, considerando a maior parte da clientela da escola é oriunda de situação de risco (PPP EDUCANDO NA CIDADANIA, 2010, p.5).

Percebemos não apenas no texto escrito, referente ao documento norteador da escola, mas também quando conversamos com as professoras A e B, bem como a Professora Coordenadora a preocupação, durante os planejamentos escolares para o ensino de História, em promover uma educação voltada a solucionar os problemas que a escola enfrenta, onde muitas vezes são dificuldades para além do ambiente escolar que cotidianamente adentram a escola e se inserem na sala de aula, na relação professor x aluno e aluno x aluno.

Ainda na introdução do material, percebemos a primeira menção às relações étnico-raciais quando o escrito desenvolve o pensamento de que o projeto deve passar por mudanças constantemente numa perspectiva avaliativa para que possa atender as necessidades da comunidade onde a escola está inserida. Assim:

Apesar do nosso projeto já adotar ações que visam trabalhar questões de cidadania e direitos humanos, entendemos que a proposta precisa ser ampliada para introduzir projetos que busquem resgatar a importância da cultura africana no Brasil e mobilização de alunos, professores, funcionários e pais, para que se sinta efetivamente comprometidos em concretiza um projeto de escola de qualidade, uma vez que esta é efetivamente um patrimônio da comunidade. Entendemos que o compromisso de uma comunidade com seu patrimônio requer que seja reconhecida como tal e, para isso, faz-se necessário conhece-la (PPP EDUCANDO NA CIDADANIA, 2010, p. 6-7).

Na parte final da introdução deste material analisado, sentimos a ausência de introduzir a cultural indígena, pois a mesma, como bem aponta o documento, também faz parte de um patrimônio cultural presente na sociedade. Ademais, o projeto fora realizado no ano de 2010, dois anos após a promulgação da lei n. 11.645/2008, portanto já estava consolidado nos aspectos legais da constituição e na LDBEN como apontado nas seções anteriores deste capítulo.

Na seção destinada ao Marco doutrinal, o Projeto Político-Pedagógico: Educando na Cidadania, passa a considerar as dimensões sociais da comunidade onde se encontra a escola, bem como perspectivas que tratam a pessoa humana como sujeito ativo em seu meio. Logo o documento afirma que:

Um homem realmente envolvido com a vida de sua comunidade, de seu país, do mundo que o rodeia é um ‘sujeito da história’. Ele não se deixa simplesmente levar pelos acontecimentos e pelas decisões que outros tomam por ele, mas contribui para a construção de uma sociedade melhor. Portanto, não um ‘objeto’, mas um ‘sujeito’ porque entende o mundo e colabora para mudança da realidade em que está inserido” (PPP EDUCANDO NA CIDADANIA, 2010, p. 18).

Diante do exposto, percebemos relação com os pressupostos que norteiam o ensino de História numa promoção de uma sociedade desprendida de uma série de preconceitos na tentativa de formar cidadãos conscientes do papel histórico-social que possuem. De igual modo, Selva Guimarães (2010) apresenta que o ensino de história, está relacionado com a construção cidadã do indivíduo em que se pretende “o desenvolvimento da capacidade de valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efeito fortalecimento da democracia, mantendo o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades” (GUIMARÃES, 2010, p.144).

Um detalhe importante na seção Diagnóstico, no qual se apresentam os pontos que precisam ser melhorados e revistos, nos chamou a atenção o seguinte trecho: “A necessidade de investir na formação de professores e funcionários para que estes aprendam a lidar com situações críticas e venham a conhecer bem a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e os parâmetros curriculares” (PPP EDUCANDO NA CIDADANIA, 2010, p. 23). Logo, percebermos que a escola desde o ano de publicação de seu projeto pedagógico, salienta a necessária do desenvolvimento de um trabalho docente fundamentado nos pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDBEN e dos demais documentos que legislam sobre a educação no País. Desse modo, é ressaltada, também, a necessidade de atualização no que concerne ao artigo 26-A da LDBEN (1996) que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Indígena e que de contrapartida colabora com o artigo 32 (que trata do Ensino Fundamental) onde na seção destinada ao “Princípio Norteador do Projeto Político-Pedagógico” da Escola salienta o “[...] conceito de uma formação mais ampla para os educandos com destaque especial em sua preparação para os desafios para o mundo do trabalho e da cidadania” (PPP EDUCANDO NA CIDADANIA, 2010, p. 25).

De acordo com o referido documento, na seção “Ações Propostas”, é destinado espaço para a criação de projetos educacionais que permitam que o educando aprenda a investigar e proponha soluções para determinadas problemáticas, favorecendo ainda a relação de interdisciplinaridade entre as disciplinas. Dentre os chamados “Projetos Especiais” apresentados no referido documento dois nos chamaram a atenção pois tem relação com as perspectivas ligadas as Relações Étnico-Raciais a saber: “Direitos humanos e educação” e “Diversidade Étnico-Cultural”. No primeiro, obtivemos a informação que no ano de 2007 foi implantado o “Projeto da Consciência Negra”, contudo nesse período ainda não contemplava todas as turmas de ensino fundamental da escola. O segundo “Projeto Especial” apresenta a seguinte justificativa: “A implantação de ações que visem a questão étnico e cultural justifica-

se pela importância que é trabalhar essas questões no contexto da escola visando desmistificar falsos mitos e criar realmente uma relação que respeite as diferenças” (PPP Educando na Cidadania, 2010, p. 35).

Três ações importantes são destacadas em relação ao Projeto Especial: Diversidade Étnico-Cultural, são eles:

1. A etapa inicial: Através do projeto ‘Aprender Sempre’: Repassar o que foi estudado no curso Africanidades Brasil, a fim de envolver e sensibilizar todos os professores.
2. No segundo momento desenvolver atividades nos projetos já existentes (Semana Literária, Teatro, Capoeira, ampliar o Projeto da Consciência Negra). Bem como promover encontros e palestras sobre a temática.
3. Realizar atividades culturais que resgatem a contribuição da cultura africana na cultura brasileira (PPP EDUCANDO NA CIDADANIA, 2010, p. 36).

Percebemos a tentativa da escola por meio do Projeto Político-Pedagógico, em integrar todos os professores para as temáticas ligadas à diversidade cultural, o que se confirma na fala da Professora/Coordenadora quando salienta que,

[...] ainda existe por parte de alguns colegas (professores), certo preconceito com as questões do que seja cultura Afro-brasileira, do que seja cultura Indígena, que é resultado também de uma não formação. Então, ao mesmo tempo quando a gente desenvolve esses trabalhos é claro que você não trabalha só o aluno, ao mesmo tempo se trabalha também os professores e os demais profissionais que não são necessariamente da área de História, que se envolvem com todas as questões, porque todos os projetos que a gente faz aqui na escola, tentamos fazer com que não sejam projetos de uma única área, mas que as outras áreas se envolvam naquele projeto, até pra ampliar esse foco de participação e de entendimento do que a gente está fazendo.

A pesar da fala da Professora Coordenadora apontar para um esforço no sentido de desenvolver as temáticas contempladas pela Lei 11.645/2008, percebemos que nos projetos culturais contemplados pelo PPP da escola, há a ausência da temática indígena brasileira como elemento pertencente a cultura nacional, pois trata-se aqui de um projeto voltado para a diversidade étnica e cultural. Essa ausência também foi sentida em alguns momentos durante nossa presença na escola, onde percebemos uma grande afinidade das professoras com a temática Afro-brasileira e africana, fato esse explicado em detalhes pela Professora/Coordenadora quando perguntada sobre quais etnias são trabalhadas nos projetos desenvolvidos pela escola ligados as Relações Étnico-Raciais.

Assim, tudo começou com a ideia de se trabalhar com a semana da Consciência Negra. Então, a princípio os projetos estavam muito voltados para trabalhar elementos e exaltar elementos da Cultura Negra, seja na literatura, etc. Porque no começo, a gente fazia assim, ‘quem são os personagens importantes da Cultura

Negra na Literatura? Quem são os personagens importantes da Cultura Negra no teatro, na TV, no cinema'. Então, a gente pegava personalidades que tinham se destacado da cultura negra para trabalhar isso. Era muito uma ideia de reforçar esse papel da Cultura Negra. De uns três anos para cá a gente entendeu que não era só a Cultura Negra que precisava ser trabalhada. Então, a gente começou a trabalhar... deixa eu ver... "Quais são as etnias que formam o Brasil"? As etnias básicas né? O europeu, o africano e o indígena, mas dentro dessas etnias básicas, o europeu, o africano e o indígena, você tem, por exemplo, no que se refere aos europeus, você tem imigrações diferentes, então nós tivemos num primeiro momento uma grande vinda dos portugueses, depois foram os italianos no século XIX, chega uma grande leva de italianos, depois nós temos os japoneses, depois nós temos alguns espanhóis. Então, a gente começou a entender que esses elementos também tinham influenciado na cultura que se tinha. E assim, sempre deixava como base os três elementos a cultura europeia, africana e indígena e dentro da cultura europeia se destrinchava os grupos maiores de presença, os imigrantes, e dentro da cultura africana, a gente começou também a tentar mostrar para os meninos que as vezes era um equívoco você falar na África como um continente e para suas diferenças em termos de continente.

Eu confesso que dos trabalhos que nós fizemos aqui sobre a cultura Afro-brasileira, o menos grandioso foi o do ano passado, porque a gente sempre fez umas coisas bem mais chamativas. O menos grandioso foi o do ano passado, mas é o que eu acho que foi o que mais mexeu com os meninos, de fazer eles pararem, se verem, refletirem quem eu sou, que significa se eu ter ascendência negra, se eu sou negro, se eu não sou, ou se eu tenho ascendência indígena, se eu não sou, se eu tenho ascendência europeia ou não. O que significa isso? Como é que isso me define como pessoa? É uma das atividades mais interessantes, foi lá na sala de informática, colocamos um espelho e tinha várias imagens de pessoas diferentes, pessoas altas, magras, gordas, com cara de índio, pessoas negras, pessoas ruivas né? E aí, primeiro eles eram desafiados a olharem o que eles viam, o que eles conseguiam enxergar, como e que eles percebiam aquilo ali... e depois eles tinham que olhar para o espelho e dizer quem eles viam, e o que é que eles viam ao olhar para o espelho, como é que eles se enxergavam, qual é a visão que eu tenho de mim mesmo? Então chegamos à conclusão de que a visão que eu tenho de mim mesmo, nem sempre é a visão que o outro tem de você. Às vezes, você se acha feio, o outro te acha bonito, as vezes você se acha muito bonito, o outro te acha feio [risos]. Então, isso tem a ver com a tua identidade, como é que você se percebe? Foi o menos grandioso, os resultados foram apresentados em forma de slides, a gente fez vídeos com os meninos e eles foram desafiados a tirar fotos.

Diante do exposto, percebemos que na fala da Professora/Coordenadora, que inclusive é licenciada em História, o grande esforço em desempenhar um bom trabalho voltado para as relações culturais e sociais. Fica visível, entretanto, a maior influência em relação aos trabalhos voltados para a temática Africana e Afro-brasileira.

Como bem salienta a professora B:

Agora, eu quero dizer uma coisa. A temática indígena em si né? Voltada para a questão do índio, dos povos indígenas mais especificamente o índio, a gente quase não trabalhou né? Nós não trabalhamos assim diretamente o povo indígena. O projeto é voltado para as relações mais humanas [...] porque sempre surge pela questão da necessidade da sala de aula, dos alunos.

Logo, percebemos que alguns elementos da cultura indígena são tratados de modo a conscientizar os alunos da diversidade cultural presente em nosso país e a procura em reafirmar questionamentos referentes à identidade cultural.

Analisando o currículo real da Escola Municipal Santa Maria, podemos identificar, a partir de nossas observações, que projetos já vivenciados na realidade escolar são elaborados pelas Professoras de História, em cooperação com a Coordenadora escolar que como já apresentado, também é licenciada em História e em momentos anteriores ao cargo de gestão a mesma ocupava o cargo de professora da disciplina para a qual é formada, atuando como participante dos projetos desenvolvidos pela escola sobre a temática aqui em foco.

Sobre os projetos, a Professora A nos informa sobre sua participação nos mesmos:

[...] quando eu entrei na Escola o projeto já existia. Ele é disseminado eu diria assim, totalmente vem da cabeça da professora B, ela gosta além de trabalhar muito com projetos, de escrever a respeito. E é um projeto bem bacana porque resgata a questão do índio e do negro que são as duas raças. Eu não gosto dessa palavra, mas é o que vai caber no momento. São duas raças que passam por mais questões preconceituosas e agora no ano passado nós trabalhamos não só a questão afro e a questão indígena, mas tudo o que trazia preconceito para a cabeça dos meninos.

Durante essa entrevista que foi a primeira, reservamos essa fala da professora A, que nos informou que a professora B é a idealizadora das metodológicas e temáticas dos projetos desenvolvidos na escola. Como bem salientou a Professora/Coordenadora: “[...] eu dou sorte também, porque eu tenho um grupo de professores que é um dom. E que se vê motivado para promover atividades com os meninos nesse sentido”.

Em entrevista, quando perguntamos a professora B sobre sua atuação no desenvolvimento de trabalhos ligados a projetos na escola, a mesma coloca que:

[...] eu comecei a trabalhar com projeto lá em Maracanaú. Eu trabalhei na prefeitura de Maracanaú. Lá eu trabalhava com o fundamental I, e quando eu cheguei aqui, teve a questão também do apoio da gestão, e isso foi um grande passo para que eu pudesse avançar na questão dos projetos. Nunca passou em branco, todo ano a gente desenvolve o projeto.

Percebemos nessa fala a influência que a experiência docente que exerce em relação a realização do trabalho da professora, onde relacionamos com os saberes das experiências vividos. Contudo trataremos no capítulo seguinte com maior profundidade a relação dos saberes experienciais. Um ponto importante que gostaríamos de abordar está ligado ao fato da professora encontrar apoio para trabalhar assuntos que se identifica e gosta

de trabalhar. O que nos faz aludir a resposta da Professora/Coordenadora em relação a sua contribuição para o desenvolvimento desses projetos na função atual de gestora:

Eu acho que a minha maior contribuição tanto quando eu professora, como quando coordenadora é assim. Primeiro é uma temática que eu gosto, é uma temática que eu acho que precisa ser discutida, precisa ser trabalhada. Então, eu sempre consigo contribuir seja na organização, seja ajudando a montar o próprio projeto, seja na organização da execução. Como coordenadora, cuidar para que os professores tenham os materiais necessários para fazer o trabalho é a minha função. Então assim, eu levanto vídeos e materiais que elas possam usar como livros, como atividades para que possam ser desenvolvidas como essa do ‘espelho’ que a gente criou, vídeos que eles possam assistir para promover as discussões etc.

Entendemos nesta fala que a entrevistada reafirma a afinidade com temáticas ligadas a cultura enquanto professora de História e em sua atual atribuição como gestora, empenhando-se no trato e apoio as professoras para o bom andamento dos projetos referentes às Relações Étnico-Raciais.

No que concerne aos projetos já desenvolvidos, acessamos a dois materiais ligados a “Semana da Consciência Negra”, um realizado em 2015 tendo por título “Somos todos africanos” e o segundo elaborado para ser realizado em 2016 (ano de nossa entrada em campo) “Somos todos brasileiros” em que neste último foi contemplado uma perspectiva cultural para além da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Observamos que o projeto iniciado em 2015 busca promover o combate aos infortúnios que ocorrem em sala de aula, em casos que chamamos aqui de “micros”, mas que não podem ser menosprezados, pois como bem aponta o projeto supracitado: “Um dos papéis sociais da escola é educar” (SOMOS TODOS BRASILEIROS, 2016, p.1).

O direcionamento deste projeto foi motivado pelo quadro de Tarsila do Amaral “Operários”, pois

[...] de modo singular buscou nos anos 30 retratar através de sua obra as múltiplas expressões da cultura brasileira e das marcas deixadas de um lado pelas raízes indígenas, portuguesas e africanas, e do outro os 3,2 milhões de imigrantes que entraram no Brasil entre 1890 e 1930 em busca de uma vida melhor, entre eles europeus e asiáticos. Isso faz de nós uma nação plural, diversificada e multicolorida (SOMOS TODOS BRASILEIROS, 2016, p. 1).

Percebemos tanto no documento como em fala da Professora B a ideia de que a mesma atribui como uma expressão representativa da diversidade cultural presente na sala de aula. Quando perguntada sobre os projetos desenvolvidos, a Professora B comenta sobre este último que:

O ano passado começou esse projeto. Nós começamos ano passado e vamos terminar agora em novembro de 2016. É a partir da questão da Identidade do aluno. E nós usamos o que? O quadro da pintora Tarsila do Amaral, “Operários”. O que foi que me fez iniciar o projeto a partir desse quadro? Quando eu olhei para o quadro eu vi que pode ser comparado a uma sala de aula. A nossa sala de aula é formada por vários alunos de várias diferenças, uma diversidade muito grande e aquele quadro são operários que vinham trabalhar de origem estrangeira, de fora do país, índios, negros, toda a raça. Isso foi o que me chamou atenção, poder comparar o quadro de Tarsila do Amaral com uma sala de aula. Logo, uma proposta de atividade era: os alunos iriam fazer um desenho tipo o de Tarsila do Amaral com a sala de aula. Eles vão retratar como eles se veem e a professora A tirou até umas fotos, foi no ano passado que eles fizeram esse trabalho. Foi proposto que cada turma fizesse o seu quadro. Então, a partir dessa comparação, foi trabalhado em sala de aula a questão da identidade.

Durante a leitura do projeto supracitado, encontramos que uma das ações/atividades a serem desenvolvidas seria pesquisar sobre a cultura indígena. Contudo, este era o único tópico relacionado aos povos indígenas não contendo especificações quanto os assuntos a serem trabalhados e ainda, não tinham direcionamentos de qual professor seria selecionado para trabalhar com a temática indígena. Para nossa surpresa, em Outubro de 2016, fomos informados durante o acompanhamento do planejamento dos professores da área de Ciências Humanas que a professora A estaria orientando os trabalhos relacionados a Temática Indígena. Em alguns momentos percebemos ainda a mesma procurando na biblioteca materiais concernentes a temática, onde encontrou o livro “Brasil Indígena Afro-Brasileiro – História e Memória: identidade e representações” de autoria Manoel Alves de Sousa<sup>36</sup>. Solicitamos junto a SME, um exemplar do referido material para leitura deste recurso disponível aos professores.

Durante a leitura introdutória do material didático supracitado, percebemos que três unidades eram dedicadas aos povos indígenas a saber:

- Unidade I- As territorialidades dos povos pré-colombianos: cultura, trabalho e relações sociais
- Unidade II- As territorialidades dos povos de Pindorama: cultura, trabalho e relações sociais
- Unidade III- Identidades e representações da cultura dos povos indígenas: permanências e mudanças

Diante dos pontos citados, salientamos as especificidades existentes nas unidades II e III que tratam dos povos indígenas em suas particularidades como os Tupi, Jê ou Tapuia, Tupi-Guarani e Wará. Vale destacar ainda, assuntos como: Os povos indígenas no mundo

---

<sup>36</sup> Para saber mais sugerimos a leitura de: Sousa, Manoel Alves de. Brasil Indígena Afro-Brasileiro – História e Memória: identidade e representações. Fortaleza/; Editora IMEPH, 2009.

contemporâneo; O reconhecimento dos povos indígenas no Brasil e perspectivas nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Amazônia.

No mês de novembro, como já informamos em nosso diário de campo, não foi possível, no período delimitado, a realização de observações no que concerne ao projeto abordado nesta seção devido a participação da escola na Feira Científica a nível Estadual. Contudo, durante a realização das entrevistas, percebemos as particularidades nas práticas de ensino das professoras. A respeito disso, a Professora A nos diz:

Ano passado eu trabalhei da seguinte forma, reuni imagens, fiz slides peguei pessoas que estão na mídia, negro, brancos, indígenas, que eles conhecem poucos indígenas por sinal né? Eles conhecem mais negros famosos, brancos famosos do que indígenas famosos e sai procurando [...] colocamos, fizemos imagens, colocamos frases de impacto que chamasse a atenção deles e fomos perguntando o que eles achavam primeiro passar todas as imagens, depois perguntar a eles o que eles estavam achando daquilo ali e porque a gente estava colocando. Os colocamos também para se reconhecer, como pessoas daquela forma. Então, a parte principal para mim foi trabalhar a questão do reconhecimento do outro, da aceitação do outro e da autoaceitação. Na verdade, o projeto para mim se resumiu nisso, na autoaceitação em descobrir quem eu sou e aceitar quem eu sou, e fazer com que o outro também me aceite da forma que eu sou[...] E aceitar o outro da forma que ele é, que é o ponto principal. Então, eu diria que é mais isso, até encontrei hoje um cartaz que eu tinha feito, eu coloquei assim: Como você se vê? E utilize, aí foi à parte que eu mais gostei do trabalho, quando coloquei numa sala fechada imagens: alto, baixo, negro, índio, branco, criança indígena, criança com deficiência e o espelho, o cartaz no meio “quem é você”?

Porque é muito fácil chegar e falar do outro, mas é muito difícil a gente chegar e falar da gente e reconhecer quem a gente é. E eles se reconhecerem como ‘ah, eu não sou isso não que eu não ando pelado, eu não como gente, eu não mato animal para está comendo’, mas [...] é isso que eu tenho vontade de desconstruir ainda da cabeça deles, o ponto principal do projeto realmente é esse, fazer com que haja uma aceitação geral de todos, de quem somos, de onde viemos e para onde vamos.

Ainda sobre algumas metodologias aplicadas às questões Étnico-raciais a professora/coordenadora acrescenta:

Então, aqui os meninos já trabalharam com o “Vista minha pele”, já trabalharam o “Xadrez das cores”, já trabalharam os vídeos da “Cor da cultura”. Então, tudo o que eu posso levantar de material, a gente vai levantando e partilhando com os professores, para que eles possam trabalhar também.

Percebemos que as professoras são envolvidas com as perspectivas relacionadas às temáticas que envolvem as prerrogativas das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 de modo a conscientizar os alunos contra o preconceito na tentativa de melhorar as relações sociais em sala de aula.

No que se refere às especificidades temáticas para o ensino de História, encontramos nas “Expectativas de Aprendizagem para o Ensino de História”<sup>37</sup> no ensino fundamental particularidades que contemplam a temática indígena durante o ano letivo em cada um dos anos finais do ensino fundamental.

No sexto ano, na secção “Competências e Habilidades” o documento apresenta que o aluno deve “Conhecer o modo de vida e a organização do trabalho indígena nas Américas, com ênfase aos povos que habitavam o Brasil; compreender a organização das sociedades indígenas antes da chegada dos europeus, a partir de elementos comuns bem como as peculiaridades dos seus vários povos” (EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM, 2015, p.132)

Sobre o conteúdo especificando o “Eixo Temático” do sexto ano, duas são as abordagens: “Os primeiros Habitantes das Américas”. Contudo, esta temática está inserida aos conteúdos referentes aos Maias, Incas e Astecas da América Pré-Colombiana.

Para o sétimo ano, encontramos na secção “Competências e Habilidades” que o aluno do sétimo ano deve adquirir ao final do ano letivo:

- Compreender a política europeia do trabalho compulsório com o extermínio dos povos indígenas e a introdução do trabalho escravo africano em larga escala nas Américas; estabelecer as necessidades que motivaram a implantação da escravidão negra na colônia; identificar as relações de escravidão em diferentes tempos e espaços; descrever a influência negra na formação étnica do Brasil.
- Apontar os principais agentes da interiorização colonial, destacando o papel das entradas e bandeiras como um dos marcos para o alargamento das fronteiras políticas e econômicas e ressaltar o acirramento dos conflitos entre colonizadores e indígenas (EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM, 2015, 134)

Vemos que a perspectiva abordada corrobora com os conteúdos globais da História do Brasil em que temos no “Eixo Temático” a “Colonização do Brasil” estabelecida no terceiro semestre e o “Ceará Colonial” tendo especificidade temática “A resistência dos índios do Ceará às invasões”, estabelecida para o quarto bimestre do ano letivo. Vale destacar, que no oitavo ano, não encontramos abordagem que possamos considerar como temática relacionada diretamente a História e Cultura Indígena.

Temos no nono ano, na secção de “Competências e Habilidades” o objetivo de “Identificar as reivindicações de direitos dos grupos minoritários; analisar a temática indígena e negra na atualidade; discutir aspectos legais das questões; discutir a situação do adolescente, analisando o “Estatuto da Criança e do Adolescente” como regulamentador da questão”

---

<sup>37</sup> Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. **Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental II**. Fortaleza: Edições SME. 2015.

((EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM, 2015, 140). Fazendo relação com políticas discutidas neste capítulo, o “Eixo Temático” para o nono ano, aborda que deve ser ministrado “Políticas Públicas relacionadas ao Estatuto da Igualdade Étnico-racial; do Idoso; da Criança e Adolescente, sendo todos realizados no quarto bimestre.

Finalizamos esta seção apontando que no que se refere aos currículos oficiais de acordo com as “Expectativas de Aprendizagem” as propostas para o ensino de História contemplam de modo positivo as prerrogativas da lei n. 11.645/2008 acerca da temática indígena. Sobre os projetos ligados as Relações Étnico-Raciais, percebemos a ausência da temática indígena no que está prescrito nos projetos analisados. Contudo, observamos nas falas das professoras que as mesmas têm em suas ações abordagens relacionadas a temática supracitada, voltadas para as relações sociais e conscientização dos adolescentes.

No capítulo seguinte, discutiremos acerca dos saberes oriundos da experiência que os docentes de História da Escola Santa Maria têm em seu reservatório de saberes que são potencializados em suas ações em sala de aula.

## 5 OS SABERES DOCENTES E A TEMÁTICA INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Este capítulo está dividido em dois tópicos, primeiramente trabalhamos de forma breve a concepção de saberes docentes e sua importância na fundamentação das investigações na área das Ciências Humanas, especialmente na Educação nos últimos anos. Nos apoiamos nas perspectivas de autores já apresentados e sistematizados como Maurice Tardif (2014) e Clermont Gauthier (1998) e demais autores que desenvolvem pesquisas que consideram essa dimensão epistemológica.

Na seção seguinte, trabalhamos acerca dos saberes que os professores mobilizam para a realização de suas práticas em sala de aula, evidenciando em nossa escrita os saberes advindos da experiência nas perspectivas de Maurice Tardif (2014), Gauthier (1998) interligando as falas dos sujeitos (professoras) entrevistados, em que intentamos evidenciar as experiências que possuem em relação à temática indígena brasileira no ensino de História.

### 5.1 SABERES DOCENTES: UMA CATEGORIA CONTEMPORÂNEA

Entendendo que o exercício da docência é mediado pelo domínio, transmissão e produção de um arcabouço de saberes e valores por meio de processos educacionais, realizados não somente durante a formação inicial dentro da universidade e que também acontece de forma processual, acreditamos que os saberes docentes podem ser constituídos de maneira individual e coletiva. (MAGALHÃES JÚNIOR; SILVA NETA, 2015).

Pesquisar acerca dos saberes docentes nos direcionou aos estudos de Maurice Tardif e Clermont Gauthier, que embora já apresentados no capítulo 3, acreditamos ser necessário especificar o assunto, para em seguida, alinharmos com as considerações apresentadas pelos docentes acerca dos saberes adquiridos em suas experiências acerca da Temática Indígena brasileira.

Sobre os aspectos que caracterizam os saberes docentes, Gauthier (1998), define cinco assertivas que consideramos importantes como:

- 1) eles são adquiridos em parte numa formação universitária específica; 2) a aquisição desses saberes é acompanhada de uma socialização profissional associada a uma experiência da prática docente; 3) eles são mobilizados numa instituição especializada, a escola, e, sendo assim, estão ligados ao contexto escolar dessa instituição; 4) eles são utilizados no âmbito de um trabalho, o

**ensino**; 5) eles têm como pano de fundo a tradição, pois, na prática, todo indivíduo já viu alguém ensinando (GAUTHIER, 1998, p. 344-345. Grifos nosso).

Segundo as características elencadas por Gauthier (1998), observamos que a natureza social destes constitui importante fator alinhado a experiência profissional do docente e que tais saberes são postos em prática dentro de um local adequado que é a escola, o que traz a percepção de que os elementos concernentes ao contexto escolar são fatores determinantes durante a mobilização dos saberes que os professores possuem em seu “reservatório” para o desempenho de suas atribuições profissionais que é o ensino escolar, como coloca o autor supracitado.

Considerando as condições que estruturam o trabalho docente (GAUTHIER, 1998), podemos perceber que os saberes dos professores estão diretamente ligados às condições sociais e históricas nas quais desempenham sua ação educativa. Nessa direção corroboramos com Tardif (2014) quando diz que: “Em suma, pouco importa em que sentido consideramos a questão do saber dos professores, não devemos esquecer sua natureza social, se quisermos realmente representá-lo sem desfigurá-lo” (TARDIF, 2014, p.14).

Diante do exposto, percebemos que as relações sociais dos saberes oriundos de relações entre diversos agentes (alunos, outros professores, coordenadores, ente outros) e em um tempo determinado ao longo de sua carreira profissional, pode nos fazer considerar que o professor, aprende a ensinar no exercício do seu trabalho, nos fazendo recordar da entrevista com a Professora A, em uma fala bastante pertinente em relação a sua atividade docente:

[...] no que diz respeito às práticas pedagógicas **eu posso dizer que eu aprendi muito mais em sala de aula, porque realmente a gente só aprende na prática**, não adianta ir com a teoria. [...] e como eu comecei antes de me formar, então ajudou também na questão de chegar até o final da própria graduação.

Para a professora A, fica evidente a valorização que a mesma deposita no exercício de suas atribuições como docente, inclusive como fator determinante para a conclusão de sua graduação, impulsionando a mesma a concluí-la. Portanto, consideramos que o exercício docente realizado diante de fatores de uma “socialização profissional” (TARDIF, 2014), em que evidencia que o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos previamente definidos no início de carreira até o fim da mesma, mas um processo constantemente em progresso, oriundo de uma diversidade de conhecimentos já adquiridos e outros em progresso e aprendizagem. Nessa perspectiva as pesquisas realizadas por Maurice Tardif (2014) apontam que: “[...] quando interrogamos os professores sobre os seus saberes e

sobre sua relação com os saberes, eles apontam, a partir das categorias de seu próprio discurso, saberes que denominam de práticos ou experienciais” (TARDIF, 2014, p.48).

Devemos considerar que o conhecimento de tais elementos do saber desenvolvido pelos professores é importante para que o exercício docente seja realizado de modo qualificado. Logo, reforçamos a assertiva de que o saber dos professores está relacionado à sua identidade profissional, pois:

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014, p.11).

Acreditamos ser importante destacar, que a professora B, tem formação em História, realizada através de um programa do Ministério da Educação (Pro-Licenciatura) e a prefeitura de Fortaleza com a UERJ e a PUC do Rio de Janeiro entre os anos de 2006 e 2010, pois era licenciada em Filosofia e ministrava o ensino de História no Ensino Fundamental, mas não tinha formação para a disciplina que ensinava.

Durante essa graduação já em exercício docente no ensino de História, que percebe-se a experiência formativa no exercício da profissão, a professora B, nos relata particularidades desse momento formativo e ao mesmo tempo profissional em relação à temática indígena.

[...] O curso era muito rico, deixava transparecer o outro lado né? Os povos que não tiveram vez e voz e a primeira disciplina que foi ‘História do Brasil’ eles trabalhavam esse assunto com foco, em cima da questão indígena de uma forma bem diferente do que eu já tinha visto por aí. Agora, não tinha diretamente a disciplina falando sobre o indígena né? A participação indígena na colonização do Brasil dentro da disciplina de ‘História do Brasil’, realmente foi muito rico, não ficou a desejar, sobre a presença indígena na colonização do Brasil. Até eles diziam algo que eu nunca esqueço: ‘aonde o colonizador estava, o indígena estava’, porque o colonizador ele precisava do indígena, o conhecimento da terra, eram todas tiradas a partir do índio, do povo indígena. Esse curso foi muito significativo, a questão da presença marcante do índio, eles deixaram assim bem claro, era um curso assim bem crítico e voltado para a valorização da participação do índio, dos povos indígenas. Eles colocaram assim, a questão da dicotomia, dizer que o índio, o povo indígena só era Tupi e Tapuia né? Os Tapuias eram a barbárie né? E o Tupi era o mais amigável. Então, a gente vê, por outro lado, a gente diz se eles acreditavam na barbárie, se eles achavam que existia a barbárie, então eles acreditavam né? No bárbaro, porque eles achavam que era bárbaro, que o índio era bárbaro, mas só que se eles viam que o índio era bárbaro, então eles acreditavam na barbárie né? O foco era voltado não para o colonizador né? Eles eram muito críticos a esse respeito.

Durante essa entrevista percebemos que a professora se encontrava muito entusiasmada ao recordar desse momento vivenciado, pois segundo o relato da mesma, muitos conhecimentos acerca das temáticas Indígenas, Africanas e Afro-brasileiras foram apresentados de maneira problematizada. Contudo como afirma a mesma, não havia uma disciplina que trabalhasse de maneira específica os povos indígenas do Brasil, o que se restringe a somente ser trabalhado na disciplina de História do Brasil.

Pensando no espaço escolar como um local adequado de pesquisa voltada para a educação escolar, entendemos o saber docente como o encontro de uma diversidade de conhecimento que pode ser definido “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36). Para o referido autor, as discussões que envolvem as pesquisas relacionadas aos saberes docentes estão ligadas a uma pluralidade pertencente ao professor que emerge do desenvolvimento de cinco tipos: **saberes pessoais, saberes provenientes da formação escolar, saberes da formação profissional, saberes dos programas e livros didáticos e os saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.**

A Professora A fez a graduação na Universidade Estadual Vale do Acaraú. Durante a entrevista realizada com a referida professora, sobre seus estudos em relação à temática indígena, a mesma compartilhou que mesmo quando ainda realizava sua formação inicial, duas professoras mesmo em disciplinas que não estavam ligadas diretamente a temática indígena apresentavam momentos proveitosos e significativos:

Não havia disciplina específica, mas eu tive duas professoras maravilhosas, que eram muito ligadas a temática indígena. A professora Carla Silvino e a professora Fátima Marques. As duas eram muito ligadas à questão indígena, a questão de trazer textos que estavam mais ligados a eles, tanto que até hoje, eu não vou esquecer eu tenho certeza do nome dele, se eu não estiver enganada é um índio, ele é escritor que foi citado é o Kaka Werá Jecupé, que [...] vez por outra eu saio pesquisando alguma coisa, eu vou a procura, porque eu lembro delas. E elas gostavam muito de trazer isso. A questão de problematizar junto com o que ele escrevia, porque é uma visão diferente da nossa, querendo ou não e realmente são mundos diferentes né? São mundos diferentes, são visões diferentes. Então, essas duas professoras com certeza, foram assim, norteadoras nessa parte [...] A professora Fátima Marques, trabalhava projetos, então ela gostava muito de trazer tudo o que estava ligado a natureza e o Kaka Werá Jecupé era um nome bem presente na nossa vida<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> Kaká Werá Jecupé é especialista em difusão de valores sagrados e da medicina da cultura indígena do Brasil. Dissemina conhecimento através de palestras, livros, vivências, participação em congressos e seminários é professor de cultura de paz e valores humanos pela Fundação Peirópolis e pela UNIPAZ, e realizou palestras e aulas inaugurais em diversas faculdades e universidades. Para saber mais acesse a página: Disponível em: <<http://www.integria.com.br/KakaWera/biografia.htm>>. Acesso em 4 mar. 2017.

Vale destacar que durante o período acadêmico da professora, percebe-se que não houveram disciplinas específicas sobre a Temática indígena brasileira em seus aspectos históricos e culturais, o que traz em suas memórias, momentos compartilhados com professoras que se aproximam com os estudos culturais.

Em síntese, entendemos o que defende Tardif (2014) ao apresentar a ideia de que o professor articula uma diversidade de saberes para o exercício de seu trabalho docente. Para este autor, um perfil profissional adequado que:

[...] em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2014, p. 39).

Diante disto, salientamos a importância do trabalho desempenhado pelo professor que traz em suas ações pedagógicas, elementos oriundos de diferentes espaços durante seu tempo de carreira docente.

Conforme aponta Monteiro (2007), as pesquisas que estão direcionadas a categoria “saber docente” reafirmam a importância dos saberes da experiência e ainda, a função que a formação tem para a apropriação e ação de práticas oriundas desses saberes na prática docente. Entretanto,

[...] pesquisas que envolvam questionamentos que envolvam **como os professores mobilizam os saberes que dominam para explicar os diferentes temas dos conteúdos**, estabelecer relações de causalidade, esclarecer dúvidas, **selecionar exemplos**, analogias, realizar demonstrações **têm ficado ausentes das pesquisas** (MONTEIRO, 2007, p. 25 Grifo nosso).

Acreditamos que tais questionamentos envolvendo nossa temática possam ser melhor esclarecidos quando refletimos acerca das respostas concedidas pelas professoras neste relatório final de pesquisa e assim abrindo passagem para pesquisas oriundas de temáticas que envolvam os saberes docentes.

Pensando no ensino de História e suas implicações oriundas de políticas públicas voltadas para a educação no Brasil, tendo na lei 11.645/2008 a inserção da Temática Indígena no ensino de Literatura, Artes e em especial na História, pensamos oportunizar os saberes oriundos da experiência como fator de análises nas entrevistas realizadas ao longo do segundo semestre de 2016. Vale salientar que destacamos os saberes oriundos da experiência, vivenciados pelo professor e que traz significados que emergem de suas vivências e aprendizados.

## 5.2 SABERES EXPERIENCIAIS: CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Pensar na ação docente no ambiente escolar, nos faz pensar que os saberes que os professores possuem também são oriundos de sua experiência de trabalho cotidiana. Nessa ótica, Tardif (2014) diz que os saberes, frutos das experiências de trabalho, podem constituir o fundamento da prática e da competência profissional, sendo um dos fios condutores que o professor possui, “pois, essa experiência é para o professor, a condição para a aquisição e produto de seus próprios saberes profissionais” (TARDIF, 2014, p.21). Portanto, o ensino, a mobilização de saberes diversos, estão alinhados ao trabalho docente<sup>39</sup>.

Ainda numa perspectiva acerca dos saberes da experiência, Pimenta (2009), apresenta que tais saberes além de serem produzidos pelos professores em seu cotidiano docente, são constituídos num processo de reflexão sobre a prática, sempre mediada por outros atores, como: colegas de trabalho e/ou textos produzidos por outros educadores, o que emerge na formação de professores os processos de reflexão sobre a prática realizada citada por Donald Schön<sup>40</sup>

Segundo a Professora A, a proximidade com um professor e conseqüentemente uma relação de amizade e gosto pelas temáticas que envolvem as Relações Étnico-Raciais, desde a graduação realizada, desencadeou ações experienciais diversas, a saber:

A gente fez muitas aulas de campo a respeito, a gente gostava de fazer. Tinha um amigo, professor que ele sempre gostou de fazer tanto na época da graduação como na época da pós-graduação e depois a gente se tornou amigo mesmo e sempre que ele ia fazer, eu estava com ele. Então, a gente ia visitar o Jenipapo-Kanindé, a gente tentava ir num terreno quilombola, ia até os Tapebas que são os mais conhecidos né? Os mais próximos e que nos mostram que o indígena, ele tem uma vida comum, como qualquer outra pessoa, coisa que muita gente até da própria academia, ainda desconhece infelizmente né? Mas ainda desconhecem essa vida comum deles e que são bem mais antenados que a gente, na verdade eles estão bem além do que a gente pensa, principalmente no que diz respeito a informática, a TV, a todo tipo de informação [...]. Viajamos algumas vezes em algumas aulas, congressos, é um cara também muito ligado, muito antenado o professor Mairton.

Podemos considerar que tais convívios em diferentes espaços externos a sala de aula, oportunizam o que discutimos no capítulo anterior sobre o conceito de

<sup>39</sup> Fios condutores na perspectiva de Tardif (2014): Saber e Trabalho, Diversidade do Saber, Temporalidade do Saber, A experiência de trabalho como fundamento do saber, saberes humanos a respeito de seres humanos, Saberes e formação de professores.

<sup>40</sup> Para compreender em profundidade acerca da reflexão sobre a prática sugerimos a leitura: SCHON, Donald. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco, Jossey-Bassa, 1990.

Interculturalidade, promovendo aos indígenas durante esses encontros o protagonismo real, apresentados pelos mesmos em próprio ambiente social.

Seguindo o pensamento acerca do saber da experiência, alinhado ao exercício da docência, Tardif e Lessard (2007), afirmam que: “o trabalho docente pode ser abordado, descrito e analisado função da experiência do trabalhador, quer dizer, do trabalho do modo como é vivenciado e recebe significado por ele e para ele” (TARDIF E LESSARD, 2007, p.51). Tais assertivas vem do pensamento de que o professor adquire sua experiência durante seus anos de carreira profissional, desempenhando rotineiramente suas funções, resolvendo problemas cotidianos que adquire estratégias desenvolvidas ao longo da rotina de trabalho.

Estudar os saberes docentes torna-se desafiador, pois inserir-se no espaço de trabalho do docente é um processo bastante delicado. Ademais, considera-se ainda que as pesquisas apresentam um crescente, desde os anos de 1980, quando a “a questão do saber dos professores fez surgir diversas pesquisas no mundo anglo-saxão e, mais recentemente na Europa”, onde emerge uma enorme diversidade teórica sobre esse assunto (NUNES 2001; TARDIF, 2014).

Segundo Monteiro (2007), em grande parte as pesquisas que envolvem saberes estão ligadas as relações de currículo, pensando na dimensão dos conteúdos, saberes, competências, valores e outros. Ainda para a autora supracitada, uma outra linha de pesquisa busca a investigação dos saberes mobilizados em suas ações docentes que para Monteiro (2007), Tardif (2014) e Gauthier (1998), contribui para afirmação da identidade profissional docente. Desta feita, a categoria “saber docente”, objetiva entender a complexidade e os alinhamentos do saber constituído durante e para o exercício profissional do professor (MONTEIRO, 2007; TARDIF, 2014; TARDIF e LESSARD, 2007).

No início dos anos 1990 as pesquisas educacionais no Brasil passaram dar atenção ao que acontece na sala de aula, buscando relação entre os professores e os saberes mobilizados quando exercem sua profissão, “buscando resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001, p. 28).

Outra perspectiva acerca da experiência segundo os autores supracitados estão ligadas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo, onde não há necessidade de repetições ou estratégias adquiridas ao longo do tempo, mas uma situação que influencia profundamente o professor como pessoa. Para Tardif e Lessard (2007), “são experiências únicas, mas que transformam, às vezes, todas as crenças anteriores e

fazem encarar ao mesmo tempo o presente e o futuro de maneira, quem sabe, completamente diferente” (p.51).

Pensando nesta pesquisa como oportuna para apresentar um perspectiva real da escola Santa Maria, oferecendo ao professor possibilidade de expressar suas concepções e motivações que lhe servem de apoio sobre a temática indígena brasileira, podendo realizar comparações e avaliações dando oportunidade a outros profissionais de adentrarem as suas particularidades pedagógicas, percebemos alinhamento às concepções de Gauthier (1998), quando diz que a partir de tal feito o saber experiencial passa a figurar como sendo: “O saber da ação pedagógica. O saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula (GAUTHIER, 1998, p. 33).

Nessa relação de diversas experiências, acreditamos que o professor é um ator social, que participa de diferentes momentos na sociedade e que influencia e é influenciado por experiências múltiplas de natureza pessoal, social e profissional, onde segundo Geertz (1989, *apud* Farias, 2006) compõe uma “teia de significados”, movendo o professor em um direcionamento referencial, que atribui sentido e ainda interpreta e organiza sua presença em sociedade. Assim, ressaltamos que para além de suas experiências cotidianas no espaço escolar, o professor também sofre influência em sua identidade profissional no convívio com outras práticas e espaços sociais. Logo, “esses universos distintos, mas articulados pela pessoa professor, matizam e ampliam as ‘experiências constitutivas dos sujeitos’” (FARIAS, 2006, p. 73).

Na perspectiva de Jorge Larrosa Bondía (2002, p.24), “[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. Nessa assertiva, compreendemos que experiências que acontecem em diferentes espaços passam a interagir no professor como sujeito socialmente inserido, corroborando em nossas ações. Ainda segundo o autor supra: “Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, ‘o que nos passa’. Em português se diria que a experiência é ‘o que nos acontece’; A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p.21).

Quando perguntada sobre a promulgação da lei n. 11.645/2008, a Professora A nos relata que naquele momento:

[...] quando a lei foi instituída, eu estava na escola particular, a gente não ouvia falar a respeito. Tanto que, eu me surpreendi por várias vezes, ou algumas pessoas chegavam até mim para comentar e eu estava de certa forma perdida.

Eu não vou mentir, eu comecei a me inteirar em determinados assuntos, depois de um tempo, quando a gente já está terminando a graduação e parece que vai abrindo assim, os horizontes.

Como eu passei um bom tempo na escola particular, não tinha muito conhecimento pois ela não contemplava totalmente, apesar de a gente saber que o livro didático também não contempla. Mas hoje em dia, ele já traz nem que seja um capítulo ou meio capítulo a respeito. E na época não tinha. E como eu estava nessa época com o ensino fundamental I, trabalhava com aquele livrinho de História do Ceará, conhecido, da Simone de Sousa, da Demócrito Rocha, e que de certa forma ela tenta contemplar, mas ela não conseguia muito porque como já era muito fechado não tinha. **Então, eu vim ter conhecimento mesmo do assunto digamos assim, de uma forma bem aberta**, tanto na faculdade, mas **principalmente um ano depois, que foi quando eu vi assim, digamos, foi como se fosse um ‘boom’ total, e a gente começou a ouvir e eu comecei a pesquisar. E aí comecei a me questionar: Porque que não tinha antes nada? Porque que a gente sempre precisa de uma lei para mostrar que todos nós saímos do mesmo canto e vamos voltar para o mesmo lugar? Então assim, para mim, foi de certa forma algo positivo, mas eu acho que não deveria ter que existir, que deveria ser natural, era para ser algo bem natural** (Grifo Nosso).

Interessante notarmos que para a professora A os momentos onde já lecionava em seu início de carreira, que corresponde ao ano de promulgação de lei n.11.645/2008, foram de total desconhecimento das alterações curriculares na disciplina que ministrava, mesmo sabendo que a temática indígena segundo a lei supracitada, deve ser ensinada nos estabelecimentos de ensino públicos e privados. Vale destacar que o contato com outros agentes sociais, e ainda a busca pelo conhecimento que a mesma desempenhou naquele momento para entender os assuntos concernentes a temática indígena brasileira.

Sobre a mesma pergunta, a professora B relata sobre a temática indígena e a lei n. 11.645/2008:

Essa lei é muito importante, porque ela veio que dá uma continuidade a construção da identidade né? Da identidade dos nossos alunos, o que é a identidade? É o reconhecimento né? Reconhecer como tal. Eu sou indígena? Até a questão do negro né? Da raça negra né? Eles se reconhecem como tal. Eu estava lendo alguma coisa, sobre se reconhecer, da identidade das pessoas, lá no meu interior, eu moro bem pertinho de uma comunidade indígena e agora, há pouco tempo que eu descobri que eles agora se reconhecem como comunidade indígena. Inclusive meu sobrinho trabalha lá com eles, e eu achei muito interessante, agora eu estou com muita vontade de procurar e conhecer mais de perto.

Na comunidade Tremembé em Itapipoca, eles vivem da pesca, na beira do rio sabe. E eu estou com curiosidade de ir de novo, porque faz muito tempo que eu andei por lá. E essa questão, eu achei tão interessante, que os povos indígenas estão crescendo, não está diminuindo como muita gente, fala. A gente pensava que os povos indígenas estavam diminuindo, mas, está é crescendo.

Outra questão também em relação à lei é a reivindicação. A reivindicação dos povos indígenas que eles também têm direito a História e deve ser ensinada nas escolas, como a questão dos africanos né? O índio também tem esse direito de História. E outra questão também é a prática pedagógica né? Que se deve trabalhar na sala de aula, implementar práticas pedagógicas para que o nosso aluno tenha assim a

questão da tolerância, saber que somos diferentes. Uma vez, no dia que você me falou do indígena, aí eu vi uma vez um texto do Itamar Freitas, ele fala muito bem nisso, que os nossos alunos eles precisam saber que somos diferentes, nós somos diferentes né? E que essa diferença não é um mal, essa diferença é um bem que vai ajudar na própria convivência humana e na sobrevivência da espécie. Eu achei muito interessante quando ele disse isso, que muitas vezes as pessoas desconhecem e essa lei veio para isso<sup>41</sup>

Percebemos a propriedade da fala da professora com relação aos indígenas Tremembé de Itapipoca, pois a mesma tem relação direta considerando ser sua localidade de nascimento e tem parentes que desempenham relações de trabalho com os mesmos. Sobre o conhecimento acerca das mudanças curriculares, percebemos que a professora articula as ideias fazendo relação com os questionamentos que envolvem o conceito de identidade e ainda as reivindicações históricas que existem com relação a terra, brevemente discutidas nesse escrito que estão alinhadas as prerrogativas da Constituição Federal de 1988 em seu artigo 231, que trata da garantia da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e o direito sobre as terras que ocupam. Entendemos que a professora acreditando está cumprindo com o que prescrito em relação à História e Cultura indígena e que seus saberes acerca da temática estão diretamente envolvidos com sua vivências sociais e formativas no/e para o trabalho docente.

Ainda sobre a lei n. 11.645/2008, a Professora/Coordenadora estabelece em sua fala algumas particularidades:

Bom, assim, a lei ela chega para nós professores num primeiro momento como uma determinação, uma tentativa de consolidar o trabalho dessa área de História da Cultura Indígena brasileira. Porque realmente durante muito tempo, uma coisa que é bem verdade é que o que norteia muito o ensino de História no Brasil são os livros Didáticos. Então, o ensino de História no Brasil, ele é muito norteado pelos livros didáticos e durante muito tempo, tanto a História Afro-brasileira como a História Indígena, elas apareciam nos livros didáticos como um apêndice, uma coisa muito superficial, uma coisa muito *'en passant'*, sem que houvesse uma preocupação de se trabalhar isso de maneira mais aprofundada. Então, a lei traz à tona a necessidade de rever esse contexto do ensino da Cultura indígena brasileira, mas ela também não mexe só com as escolas, porque isso acabou fazendo com que se puxasse para a onde se estava o processo de formação, porque eu sou aluna do curso de História e o que eu menos vi foi qualquer formação sobre a cultura Afro-brasileira ou a Cultura Indígena. Tudo o que a gente aprendeu basicamente vem dos estudos feitos posteriores a própria universidade, porque eu vi muito pouco, essas duas temáticas na universidade, era mais como uma coisa: *'vamos fazer um trabalho, vamos passar por aqui'*. E eu acho que da mesma forma que aconteceu comigo, aconteceu com a grande quantidade de profissionais que eram formados na mesma época que eu e até

---

<sup>41</sup> Citado na fala da entrevista, o Professor Doutor Itamar Freitas é professor da Universidade de Brasília e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, onde tivemos o prazer de conhecê-lo no evento intitulado: Perspectivas do Ensino de História na UFMG em 2015 e no II Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História onde nos dois eventos debateu acerca das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e os efeitos na educação e no ensino de História.

os que foram formados até a promulgação da lei (hipótese). Eu acho que a lei veio reforçar essa necessidade, não só das escolas, mas das próprias instituições de ensino universitário, que havia a necessidade de se reformular e de se trabalhar essa questão. A partir daí a gente vê uma mudança significativa: os livros de História passaram a trazer no seu contexto a cultura indígena de maneira mais abrangente, coisa que já vinha acontecendo depois da promulgação se eu não me engano da lei 10.639/2003, que fala da Cultura Afro-brasileira né? Então, uma coisa vai complementar a outra, mas não basta só o livro. O livro didático ou as próprias determinações da SME são um ponto, é preciso que o próprio professor de História se identifique com a temática, se interesse pela temática para poder trabalhar isso, mas eu acho que a lei dá um suporte e um ‘ponta pé’ para que essa questão seja discutida de forma mais ampla.

Em primeiro lugar, percebemos na fala da entrevistada que os saberes acerca da temática são advindos após a formação inicial, considerando que a mesma teve a conclusão de sua graduação em História em período anterior à Lei supracitada. Em segundo lugar, vale ressaltar que o ensino de História é desenvolvido pela dependência que o professor tem em relação ao Livro Didático<sup>42</sup> da disciplina e que apenas recentemente vemos algumas mudanças significativas juntamente com determinações da SME como, por exemplo, as “Expectativas de Aprendizagem” de 2015 brevemente comentadas entre as páginas 106 e 107 desta dissertação. Contudo, acreditamos ser importante ressaltar que como bem fala a professor/coordenadora, o professor precisa identificar-se e interessar-se com a temática.

Sobre os saberes oriundos das experiências concordamos com os apontamentos de Tardif (2014), também citadas por Monteiro (2007) onde afirmam que: “os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática” (TARDIF, 2014, p. 54). Esses saberes passam a ser reconhecidos a partir do momento em que se manifestam através das falas dos próprios professores.

Quando questionada sobre a constituição de saberes que mobiliza em suas práticas em sala de aula sobre a Temática Indígena, como professora de História, a Professora/Coordenadora nos informa que em sala de aula:

---

<sup>42</sup> OS livros didáticos adotados para o ensino fundamental na Escola Santa Maria para o triênio 2014 – 2017 constam no Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014, a saber: **História, Sociedade & Cidadania**. Alfredo Boulou Júnior. 2ed. São Paulo: FTD, 2012. 4 volumes (6º ao 9º ano). Para detalhes sobre o PNLD sugerimos a leitura da obra de: Silva, Isaíde Bandeira da. **O livro Didático de História no Cotidiano Escolar**. Curitiba: Appris, 2014. E ainda, sobre os livros escolhidos pelas professoras de História, recomendamos a leitura de: Sousa, Joilson Silva de. **A temática Indígena nos livros didáticos de história: o ensino fundamental em foco (2014)**. 2015. 86 f. Monografia (Especialização em Metodologias do Ensino de História) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015

[...] a gente discutia muito tentando permear o que é que a gente tinha de situação indígena no Brasil. Eles me perguntavam: professora, os tapebas são indígenas? Porque eu chego lá... que eles têm aquele centro, aquele espaço, eu não consigo perceber que tenha índios ali dentro”[...]. Aí tinha que se discutir a questão da miscigenação, as misturas, do porquê recentemente, grupos indígenas passaram a buscar essa identidade de que eu sou indígena, até para resgatar parte dos seus direitos que havia sido usurado pela chegada do dominador. Então, eu sempre procurei trazer para a sala de aula esse tipo de discussão, para fazer o aluno refletir sobre essas questões.

Concluimos com a fala da Professora/Coordenadora a intencionalidade de discussões centradas no momento social atual de comunidades indígenas para inferir nas relações de identidade como ponto de partida para o ensino histórico na sala de aula.

Nunes (2001), ao se referir aos estudos de Therrien (1995) acerca dos saberes da experiência afirma que a pluralidade de saberes que o professor detém, e que nela estão envolvidos os da experiência, têm nesta, a centralidade na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor, sendo validados pelo próprio professor. A referida autora salienta que pesquisas que envolvam a dimensão dos saberes, onde seja possível ouvir os próprios sujeitos envolvidos, são importantes na perspectiva de contribuir para “[...] a ampliação do campo e para a implementação de políticas que envolvam a questão da formação do professor” (NUNES, 2001, p. 31).

Pensando em nosso objeto de estudo, percebemos na fala da Professora A, que constituir-se como professora de História foi algo formado durante alguns anos de exercício do magistério. Neste sentido, a mesma aponta alguns fatores:

[...] por conta de estudos, por conta de pesquisas e de observar, algo que me ajudou muito na disciplina de História até hoje foi a questão de observar e fazer o que os professores não gostam muito, mas pegar um tema antigo que é o nosso tema histórico e tentar fazer comparações com a atualidade. Porque se eu trabalho com adolescentes eu não posso ter uma linguagem muito arcaica. Então, para chegar onde eu estou tem que ter isso.

E quando questionada sobre de onde advém os saberes que são mobilizados para se tornarem práticas pedagógicas em sala de aula, a mesma acrescenta:

Ponto principal, gosto muito de olhar, observar, como eu falei e quando eu começo a observar ou a ler, busco em vários sites na internet, as vezes nas próprias redes sociais, o que as pessoas escrevem e que me incomodam, aí eu vou procurar a respeito, e começo a pesquisar sobre a temática no caso a temática indígena. Algo que muito me incomoda hoje em dia, é em pleno ano de 2016, eu ainda ouvir pessoas dizerem que índio é canibal, índio anda nu e que índio não sabe falar. Então, isso me motiva cada vez mais a procurar, a ir buscar imagens, livros, ou textos escritos por índios porque há uma necessidade com isso.

Eu acho que não deveria haver, mas há uma necessidade de a gente provar para as pessoas, que o índio é igual ao homem branco né? Como é colocado, ele tem mesmo potencial. Então, eu me vejo instigada e de certa forma obrigada porque eu sei que eu tenho raiz indígena, como qualquer um de nós tem.

Então, eu me sinto obrigada a procurar produções que venham e entrevistas, documentários e no caso da autoafirmação[...]

Então, é isso que me instiga mais ainda, como eu trabalho com adolescentes, eu gosto de mostrar a eles que da forma deles, do jeitinho deles, eles tendo herdade é uma aparência indígena, ou uma aparência totalmente branca, não quer dizer que eles são superiores ou inferiores a alguém, que eles necessitam reconhecer em si. Então, eu busco principalmente na questão de mostrar que eles são tão importantes quanto. (Professora A)

Podemos perceber que no trato com a Temática indígena, a professora A tem buscado motivação tanto em suas relações sociais, quando em seu cotidiano de trabalho docente, arcabouço teórico e metodológico para apresentar aos alunos o indígena como sujeito histórico. O que se confirma quando na pergunta seguinte acerca de suas práticas em sala de aula sobre a referida temática de estudo, salienta:

Eu gosto de utilizar imagens. Eu acho que imagens, chamam mais atenção, principalmente deles. Só falando, eles vão me dá atenção, mas não tanto. Então, as imagens às vezes são necessárias para a gente poder receber o retorno. Então, eu gosto de trabalhar com imagens, levando comparações de pessoas ditas pela sociedade 'normais' [aspas sinalizadas gestualmente pela entrevistada] e as pessoas que saem dos padrões no caso, tanto indígena, quanto afrodescendente, que são os que mais chocam ainda na sociedade. Gosto de usar músicas, poemas, indicação de filmes, porque nem sempre dá para a gente assistir filme na escola, então, eu gosto de indicar nome de filmes para que eles possam procurar, e quem sabe se interessar. Porque existe ainda graças a Deus alguns alunos que se interessam e que procuram, então, eles vão atrás, eles procuram, eles dão retorno, mas realmente o ponto principal e para conseguir trazer eles para mim, a questão das imagens e depoimentos pessoais, no caso sempre são depoimentos meus, no que diz respeito a questão do preconceito em geral e o que eu já vi, em **conhecimento de mundo mesmo, que eu vou trazendo, vou trazendo histórias.**

Busco e utilizo bastante à internet, a internet realmente hoje em dia eu posso dizer que a minha ferramenta de trabalho principal, já que a gente tem poucos locais para pesquisar na atualidade.

Então, a internet me salva bastante com as imagens, com dados estatísticos para poder mostrar em números também que às vezes é bacana para eles entenderem a quantidade de crianças, ou adultos, que estão passando por esse processo e que não está conseguindo ir a frente. **Mas também, gosto de levar principalmente os exemplos bons como quando eu visitei com uma turma a tribo dos Tapebas e eu vi assim, exemplos maravilhosos.** Formando-se em Direito, História, Geografia, Educação Física, e é tudo UFC e UECE, tinha uma que era da UNIFOR, e que realmente também já é um patamar mais acima e que a gente ficou assim bestificado e contando para eles, eles não acreditam. Então é legal, é bacana.

Eu não levei ainda uma turma do Santa Maria, **eu tenho vontade de levar, tenho que entrar em contato novamente para tentar levá-los, porque é interessante eles verem. Porque a gente pensa e eu me incluo nisso, porque no dia que eu fui eu ouvi, eu fiquei chocada. A gente pensa que eles estão restritos a um mundo fechado e não, e como a escola deles é muito interessante porque é voltada para o estilo de vida deles, mais um motivo que a gente pensa que eles não vão a fora e eles vão e assim, de peito aberto, cabeça erguida, achei divino e pretendo levar**

**os meninos para conversar com eles porque eu acho que é válido.** Vale muito a pena, bacana mesmo, de verdade (Grifo nosso).

Não queremos entrar no mérito das especificidades metodológicas que a professora desempenha para a realização de ações pedagógicas que se referem à temática indígena. Nossa intenção é perceber que a busca pelo conhecimento que a professora desempenha, o compartilhamento de suas experiências com os alunos, a motivação e vontade de levar sua atual turma para conhecer os espaços por ela já vivenciados, apresenta-se como fator importante para o bom andamento do ensino de História e o estabelecimento das prerrogativas legais da lei n. 11.645/2008.

Quando questionada acerca dos saberes que a mesma detém sobre a temática investigada e as experiências profissionais que contemplem a temática a Professora B nos relatou:

Adquiri através da questão de leitura. Porque eu posso falar da questão do poder público? O poder público municipal, eles nunca em toda minha vida de professora de rede municipal, eles nunca elaboraram assim um projeto, cursos, que repassasse esse saber para os professores. O que eu sei, que eu coloco em prática na minha sala de aula, é só questão de leitura e também tem muito haver sabe com o que? Com o livro didático. O livro didático que nos utilizamos aqui do Boulos né? Ele tem a leitura muito voltada para essas questões, por que a linguagem dele está voltada para a questão da diversidade, e isso ajudou muito, as minhas leituras. Também, porque eu trabalhava no Maracanaú e lá a comunidade era muito forte. Os Pitaguary, e também porque eu moro aqui em Caucaia próximo a comunidade indígena. Mas assim, alguma palestra, ou outros saberes diferentes disso, não.

Cheguei a visitar os Pitaguary com os alunos quando estava lotada em Maracanaú. O que me chama mais atenção é a organização. Eles são muito coesos, eles trabalham em comunidades, na questão da terra. Eu visitei lá com os meninos, com meus alunos e a gente vê a luta, a luta de não deixar o outro vir e tomar posse da terra, isso é o que faz [...] porque a gente diz assim: Há porque que é índio? Porque eles se reconhecem como índio? Existe o reconhecimento de nós brasileiros? Porque somos brasileiros? Qual o reconhecimento de nós brasileiros? Assim também, é a questão do índio, acho que a única diferença que tem é essa questão da valorização de se trabalhar em grupo né? Em comunidade, a valorização da terra me chamou muito atenção e a questão que eles foram muito usados, manipulados, dominados pelo colonizador e isso eu acho que já foi inato da minha profissão sei lá, sabe.

Eu aprendi muito mesmo, toda a trajetória né? Toda essa trajetória eu vou acumulando conhecimento claro vai ficando e isso é muito rico.

Na minha opinião é que falta implementar essa lei, dá mais oportunidade, cursos, palestras, para que os professores possam enriquecer como profissional, para que possam trabalhar esse tema em sala de aula. Porque você poderia me perguntar? E você o que me leva a trabalhar esse tema? Porque eu sou apaixonada por História né? E essa paixão me leva a dizer para o meu aluno que ele faz parte do grupo e ele é importante, que precisa se reconhecer como agente, como pessoa ativa da construção da sociedade. Porque a gente vê muito esses alunos hoje em dia sem sonhos [...]

É para que eles descubram os sonhos deles a partir das raízes, porque eles desconhecem as raízes de onde eles vieram né? A importância que esses povos [...] nós somos, o sangue de negro, o sangue de índio, corre aqui em nossas veias e na deles também. Para eles se reconhecerem como tal, como importantes. E a minha

luta é essa dentro da sala de aula, levá-los ao debate, a crítica, se sentir como responsáveis pela construção de uma cidadania na escola e lá fora também.

Dentre as experiências vivenciadas pela professora B, podemos destacar que o contato com o povo Pitaguary em Maracanaú, onde inclusive levou alunos para conhecer torna-se importante fator de receptividade no que se refere à Temática Indígena. Outro fator importante são os saberes oriundos em decorrência de morar próximo a comunidade indígena do município de Caucaia-Ce, os indígenas Tapebas. A professora B considera que a trajetória docente, bem como suas experiências no município de Maracanaú-Ce, como fundamentais para o conhecimento que detêm acerca dos povos indígenas. Contudo, a mesma relata certa dependência que tem sobre o livro didático de História e apresenta sua indignação com a esfera pública que poderia potencializar ações formativas aos professores a respeito da temática o que não se alinha com o discurso aqui apresentado pelo Professor/Técnico, não de maneira global, pois participamos de formações promovidas pela SME em 2016 durante a pesquisa, mas no que se refere à temática indígena especificamente.

Sobre as experiências vivenciadas em relação a temática de pesquisa, a Professora/Coordenadora relata:

No meu percurso docente, ocorreram experiências, mas não tantas quanto eu gostaria, quando eu estive em Manaus eu tentei conhecer uma Escola Indígena que tinha lá, mas foram tantas as dificuldades apresentadas para conhecer essa comunidade, essa escola indígena. Eu tinha que doar não sei quanto de mantimento, e como eu tinha ido para um congresso eu não tinha me programado para aquilo, eu acabei desistindo de conhecer a comunidade. Eu conversei com um rapaz que era até aluno da Universidade de Manaus e que ele era indígena e ele mesmo colocou que havia algumas dificuldades até porque as comunidades indígenas ainda tinham muitas desconfianças em relação aos interesses que o homem branco tinha para com sua comunidade. Então, contato direto acabou sendo muito pouco, eu tive muito mais contatos indiretos de buscar conhecer o que eles vinham fazendo ou deixando de fazer. Eu não me lembro agora, foi até um trabalho que eu fiz com os alunos, na própria UECE no PARFOR, é uma comunidade que tem no Amazonas, da tribo Suruí, o chefe da tribo Almir Narayamoga Suruí, fez uma parceria com o *Google*, e começou pelo interesse dos jovens conseguirem convencer os chefes da tribo que colocam a tribo na internet, seria uma forma de combater o desmatamento que eles viam sofrendo gradativamente. Então, a gente percebe que existe algumas poucas iniciativas de grupos indígenas para fazer conhecer, para trazer à tona seu trabalho, mas, eles ainda são grupos muito fechados. Então assim, eu tenho muito mais contato com grupos afro-brasileiros, talvez até pelas amizades, do que com grupos indígenas. Eu não tenho nenhum amigo índio, então eu acho que isso dificulta<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> PARFOR, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES no fomento a oferta de turmas especiais em cursos de Licenciatura, Segunda licenciatura e Formação Pedagógica.

Sobre as experiências vivenciadas em relação a temática de pesquisa, a Professora/Coordenadora relata a existência de experiências sobre a temática, mas não tantas quanto gostaria que fossem. Vale ressaltar que dos momentos em que teve contato, um foi em Manaus e outro através do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que compartilhou experiências com a comunidade Suruí do estado do Amazonas. Acreditamos que tais momentos são oportunos para acumular conhecimento e potencializa-los em práticas na escola e mais especificamente na sala de aula.

Portanto, os saberes oriundos das experiências profissionais, sociais e pessoais dos professores são fundamentais no que concerne ao reservatório de saberes que possuem acerca da temática e em suas práticas cotidianas no ensino de História.

## 6 CONCLUSÃO

Tomamos como objeto dessa investigação, entender como as professoras de História da Escola Municipal Santa Maria mobilizam seus saberes oriundos principalmente de suas experiências nas práticas em sala de aula acerca da temática indígena brasileira. Para tanto, partimos da particularidade de um caso específico de pesquisa, seguindo critérios estabelecidos pela própria SME, quando nos indicou, dentre as suas escolas, uma que atendia o perfil como *lócus* da investigação, ou seja, a Escola Municipal Santa Maria, na qual se efetivara/efetiva projetos educacionais sobre as Relações Étnico-Raciais.

Assumindo a postura metodológica de uma pesquisa de natureza qualitativa centrada em um estudo de caso simples, buscamos como recolha dos dados o tripé: observação, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Contudo, mesmo informando que não fora oportuno realizar todas as observações que esperávamos no início da pesquisa, tivemos nas entrevistas e conseqüentemente nas análises das narrativas, bem como na análise documental, um arcabouço de dados que apresentam a realidade presente na referida escola, com nossa inserção empírica no espaço escolar supracitado. Ademais, soma-se a esses dados, uma discussão teórica atualizada sobre as três categorias de análise a saber: temática indígena, saberes experienciais e ensino de História.

O estudo de caso desta pesquisa dissertativa, não nos permite generalizar o cenário relativo ao trato com a temática indígena na rede municipal de educação em Fortaleza. Porém, nos fornece uma amostra dos avanços e cuidados que devemos ter com essa problemática, que há muito deveria estar presente no cotidiano escolar, pois como apresentamos, a lei federal 11.645/2008, está próximo de completar uma década de sua promulgação e conseqüentemente alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Durante a análise dos dados, percebemos que a Temática Indígena é contemplada de maneira incipiente e que mesmo tendo dois materiais didáticos que foram distribuídos sendo um para as escolas e outro para os professores que participaram da única formação que ocorreu no ano de 2015, as professoras tem em suas experiências vividas tanto na sala de aula quanto para além dela, que a busca pelo conhecimento tanto acerca da temática como de recursos metodológicos para serem aplicados em sala de aula, são oriundas muito mais a partir dos esforços individuais, o que resulta no reservatório de saberes que as mesmas têm para o desempenho de suas atividades concernentes a temática indígena brasileira, como pode ser constatado por meio de suas falas.

Podemos tomar algumas proposições em relação a esta pesquisa:

a) conforme a análise documental, realizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, particularidades do Projeto Político Pedagógico da Escola Santa Maria, e ainda em um dos Projetos da escola para as Relações Étnico-Raciais, que a Temática Indígena está contemplada de maneira satisfatória como prescreve a lei 11.645/2008;

b) Mesmo com o amparo legal, não há a garantia, entretanto, da plena efetivação do ensino da Temática Indígena no ensino de História na escola pesquisada;

c) A formação continuada apresenta-se ainda de modo insatisfatória no que diz respeito à Temática Indígena que constitui temática relacionada a constituição de saberes experienciais enquanto objeto desta pesquisa.

Constatamos que de modo gradual, a temática indígena vem ganhando espaço no ambiente escolar, tendo nas professoras entrevistadas uma grande vontade de aprender ainda mais sobre os assuntos que envolvem as relações étnico-raciais, tanto sobre a temática indígena, quanto acerca das temáticas afro-brasileiras e africanas. Entretanto, vemos que neste caso em particular existe uma maior articulação de conhecimento, elaboração de materiais para trabalho em sala e ainda nos projetos analisados, uma maior familiaridade com a temática afro-brasileira e africana que constantemente expressadas nas falas durante as entrevistas, alinhando as ideias de racismo, preconceito, identidade e relações sociais que acontecem na escola, tornando necessário o trabalho com as referidas temáticas.

Os saberes oriundos de experiências das professoras A e B e ainda a professora/coordenadora, são diversos e ainda possuem conhecimento relativo aos diferentes povos indígenas, tendo nessa perspectiva uma particularidade importante a ser considerada, pois cada professora passou por momentos diferentes em relação ao contato com a temática, aprendendo acerca da cultura das comunidades como os Tapebas, Tremembés, Pitaguarys, Suruís. Contudo, percebemos que essa diversidade de conhecimento sobre os povos indígenas se apresenta de maneira tímida na sala de aula, o que dificulta tornar esse conhecimento oriundo de experiências, um saber que se constitui no ensino de história do ensino fundamental da Escola Santa Maria no cotidiano escolar.

Ressaltamos que somente com pesquisas como esta, podem promover aos professores a oportunidade de expressarem o conhecimento acumulado em seu reservatório de saberes, contribuindo de modo temático para o ensino de História. Logo, fica evidente a contribuição das professoras acerca da temática indígena para a formação de professores e

seus diversos saberes como apontam as pesquisas de Tardif (2014) e Gauthier (1998) para a profissionalização docente.

Podemos constatar que há carências e lacunas quanto à formação dos professores, considerada como insuficiente a formação ministrada pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Neste sentido, defendemos que se torna premente a implementação de políticas voltadas para a formação continuada dos docentes sobre a temática indígena brasileira, para que atendam as prerrogativas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN em seu artigo, nº 26, inciso 4º e artigo nº 26-A, inciso 1º e 2º. Ressaltamos, ainda, que os saberes experienciais são fundamentais nas práticas cotidianas dos professores de História no caso aqui analisado. Portanto, faz-se necessário a implementação de cursos de formação de modo sistemático, trabalhados de forma interdisciplinar, levando em consideração que as prerrogativas legais salientam que a temática deve ser trabalhada no ensino de História, Literatura e Artes.

Defendemos que deva existir uma política de formação continuada para os professores da Secretaria Municipal de Educação a SME – Fortaleza, na tentativa de agregar saberes temáticos direcionados a História e Cultura indígena para promover a receptividade da Lei 11.645/2008, cumprindo não só com a promoção de formações que inclusive é solicitada pelas professoras que participaram desta pesquisa, mas para cumprir com responsabilidade social que se espera do poder público municipal, pois como já apontamos, constituem-se como questões socialmente vivas.

Esperamos que esta dissertação possa somar-se a outras produções sobre o tema para discussão de propostas e ações formativas para promoção de conhecimento acerca das Relações Étnico-Raciais na educação básica, principalmente para as séries final do ensino fundamental na perspectiva de cumprimento das prerrogativas legais de implementação das políticas públicas educacionais, já vigentes há quase uma década e tornando o espaço escolar um local oportuno para a formação de cidadãos conscientes de seu lugar e com o conhecimento de sua história, de sua cultura e, dessa forma, desenvolver seu senso político e de pertencimento ao lugar.

## REFERÊNCIAS

- ALTMICKS, Alfons Heinrich. Principais paradigmas da pesquisa em Educação realizada no Brasil. **Revista Contrapontos**, v.14, n. 12, p. 384-397, maio/ago. 2014.
- ALVES-MAZZOTTI, Alves Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set/dez. 2006.
- ARAÚJO, Fátima Maria Leitão Araújo; SILVA, Isaíde Bandeira da. O negro e o Índio na escrita da História Escolar: Livros didáticos de História do Ceará em foco (1919-2010). In: DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; ANDRADE, Francisco Ari de. (Org.). **Temas de Educação: olhares e caminhos**. Curitiba, PR: CRV, 2015. 240p.
- ARAÚJO, Fátima Maria Leitão; MARQUES, Janote Pires; ASSIS, Patrícia Marciano de Assis, Teorias da História e o Ensino de História. In: MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. **Ensino & linguagens da história**. Fortaleza: EdUECE, 2015.
- AZZI, Sandra. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.
- BANDEIRA, E. M. S. **Formação continuada e prática docente: encontros e desencontros em uma experiência de jovens e adultos**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2006.
- BELL, Judith, **Projeto de Pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**, 4. ed, Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 53-69, jan/abr. 2012.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 408 p.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. jan/abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2017.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente (1990)**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação; n. 175) Versão PDF. Atualizada em 19/3/2015. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/editora> Disponível, também, em formato impresso. ISBN 978-85-402-0293-1 >. Acesso em: 03 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei Federal nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC. 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. 562p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº. 11.645**, de 10 de Março de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)>. Acesso em: 1 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª séries**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/portal-do-professor/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Subsidio a Formulação e Avaliação a Políticas Educacionais Brasileiras: estudos para regulamentar a Lei 11.645**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=34951-documento-tecnico-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=34951-documento-tecnico-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 06 jan. 2017.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. A necessária transformação da Lei 11645 em ações de decolonialidade. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, (SC): ANPUH, 2015. Disponível em: <[www.snh2015.anpuh.org/site/anaiscomplementares](http://www.snh2015.anpuh.org/site/anaiscomplementares)>. Acesso em: 11 nov. 2015.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte Do. Implementação Das Leis 10.639/03 E 11.645/08 Nas Escolas De Educação Básica No Recôncavo. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, (SC): ANPUH, 2015. Disponível em: <[www.snh2015.anpuh.org/site/anaiscomplementares](http://www.snh2015.anpuh.org/site/anaiscomplementares)>. Acesso em: 11 nov. 2015.

CASTRO, Solange Maria Santos. **Currículo de formação do professor de anos iniciais do ensino fundamental de uma universidade pública do Estado do Ceará**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano: 1 artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COMTE-SPONVILLE, André. **Apresentação da Filosofia**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento técnico Consolidado: estudos para regulamentar a lei 11.645**. 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=34951-documento-tecnico-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=34951-documento-tecnico-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 05 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008**. Brasília: MEC. 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category\\_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 24 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de Pensar o Cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007 p. 120

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhos do labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo, SP: Contexto, 2011. 124 p.

GAUTHIER, Clermont; *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estudo de Caso**. São Paulo, SP: Atlas, 2009.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

JESUS, Zeneide Rios de. Os povos indígenas na história do Brasil: novos olhares velhos desafios. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, (SC): ANPUH, 2015. Disponível em: <[www.snh2015.anpuh.org/site/anaiscomplementares](http://www.snh2015.anpuh.org/site/anaiscomplementares)>. Acesso em: 11 nov. 2015.

LEAL, Guaraciara Barros; *et all.* O estudo de Caso na pesquisa educacional. In: NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhos do labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011.

MAIA, Denny Leite; *et all.* Estudo de Caso e pesquisas educacionais: análise acerca desse binômio. In: NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhos do labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria, **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo, SP: Contexto, 2015.

MEINERZ, Carla Beatriz; ANTUNES, Cláudia Pereira; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade e Educação das Relações Étnico-Raciais: reflexões sobre a aplicação da lei 11.645/08 no Rio Grande do Sul. **Periferia Educação, Cultura e Comunicação**, v. 7, n. 1, p. 90-106, jan./jun. 2015.

MILLER, Francisca S.; Apontamentos Históricos sobre o surgimento do Movimento Indígena no Brasil. **Caderno de história/UFRN**, Natal, RN, v. 1, n. 1, p. 147-176, jan./dez. 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

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

\_\_\_\_\_. **Usando a Palavra Certa pra Doutor não Reclamar: Mundurukando três**. Série Mundurukando. Disponível em: <<http://danielmunduruku.blogspot.com.br/p/cronicas-e-opinioes.html>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. O Estado da Questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. **Pesquisa Científica para Iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

\_\_\_\_\_. **Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. Estudos em Avaliação Educacional**, v.15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 2742, abr. 2001. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302001000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302001000100003&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 20 out. 2016.

NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhos do labirinto**. Fortaleza, CE: EdUECE, 2011.

OLIVEIRA, Manfredo de Araújo de. **Tópicos sobre Dialética**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 1997.

PAIVA, Adriano Toledo, **História indígena na sala de aula**, Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PALHARES, Leonardo Machado. **Entre o Verdadeiro Histórico e a Imaginação Criadora: ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de história**. 2012. 226 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

PAULA, Benjamin Xavier de. O Ensino de História e Cultura da África e Afro-Brasileira. In: FONSECA, Selva Guimarães Fonseca. (Org.). **Ensinar e Aprender História: formação, saberes e práticas educativas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009, p.171-198.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

PINHEIRO, Francisco Felipe de Aguiar. **O ensino de história no Ceará durante a ditadura militar: entre o prescrito e as memórias de práticas docentes**. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2017.

PINSK, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. 14. ed. 2ª reimpressão. São Paulo, SP: Contexto, 2014.

POPPER, Karl. **A Lógica da Pesquisa Científica**. São Paulo: Editora Cultrix. 1989.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2000.

SARAIVA, Márcia Pires; SILVA, Luciana Costa Da. A temática indígena no ensino de História: Um estudo sobre a prática docente na escola Ulysses Guimarães em Altamira Pará. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, (SC): ANPUH, 2015. Disponível em:<[www.snh2015.anpuh.org/site/anaiscomplementares](http://www.snh2015.anpuh.org/site/anaiscomplementares)>. Acesso em: 11 nov. 2015.

SCHEIMER, Maria Delfina Teixeira. Ensino de História e a Prática Educativa: projetos interdisciplinares. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 5., 2010. Caxias do Sul, RS: **Anais...** Caxias do Sul, (RS): [s.n.], 2010, p.1-12.

SEVERINO, Antônio Joaquim, **Metodologia do trabalho científico**, 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Claudia Oliveira Da. **Diversidades Etnicorraciais E A Política Educacional De Pernambuco:** a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena como conteúdo curricular. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na Escola.** Brasília: MEC, 1995.

SILVA, Ilma Maria de Oliveira. A história e cultura dos povos indígenas no currículo das escolas não indígenas, em Imperatriz/MA: limites e possibilidades. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, (SC): ANPUH, 2015. Disponível em:< [www.snh2015.anpuh.org/site/anaiscomplementares](http://www.snh2015.anpuh.org/site/anaiscomplementares) >. Acesso em: 11 nov. 2015.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos.** 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo, SP: Contexto, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das Africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo nas escolas.** 2. ed. [S.l.: s.n]. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade:** Uma introdução às teorias do Currículo. 3. ed. Editora Autêntica. 2010.

SILVEIRA, Clarice Santiago. **A Formação em Pesquisa no Mestrado em Educação:** contribuições para prática pedagógica e profissional de professores da educação básica. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2012.

SILVEIRA, Clarice Santiago; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 41, n. 27, p. 219-243, jul./dez. 2011.

SOUZA, Cristiane Goncalves De. **Projeto Sagrada Natureza:** currículo em ação - uma experiência multicultural na aplicação da lei 11.645/2008. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2012. 126p.

STAKE, Robert. **Investigação com estudo de Caso.** Madri: Morata, 1998.

SZYMANSKI, Almeida; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; Prandini, Regina Célia Almeida. **A Entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Documentos Curriculares Para A Educação Escolar Indígena**: da prescrição às possibilidades da diferenciação. 2012. 254 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande. 2012.

VASCONCELOS, Rinaldo Farias de. **Estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena**: limites e possibilidades de implementação no contexto do ensino técnico em agropecuária no campus barreiros - IFPE. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2010.

VILA NOVA, Sebastião. **Introdução a Sociologia**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2004.

WITTMANN, Luisa Tombini. (Org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 202p.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pág. 1 de 1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO  
PESQUISA: **TEMÁTICA INDÍGENA: SABERES E PRÁTICAS DE DOCENTES EM  
HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE FORTALEZA-CE**  
PROPONENTE: JOILSON SILVA DE SOUSA  
ORIENTADORA: FÁTIMA MARIA LEITÃO ARAÚJO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o/a Sr/Sra. \_\_\_\_\_ para participar da pesquisa **Temática Indígena: saberes e práticas de docentes em História na rede pública de Fortaleza-Ce**, sob a responsabilidade do pesquisador **Joilson Silva de Sousa**, o qual pretende analisar os saberes e práticas dos professores de História no que se refere à Educação das Relações Étnico-Raciais, em específico à temática indígena, tendo por marco a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena no contexto da Educação Básica. Sua participação é voluntária e se dará por meio de gravação em áudio, e as gravações serão usadas exclusivamente para análise dos dados. As professoras de História da Escola Municipal Santa Maria – EI/EF em Fortaleza serão o foco da pesquisa. Informamos que a pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que terão a liberdade para participar ou não dela, sendo-lhes reservado o direito de desistir da pesquisa no momento em que desejarem, sem que isso lhes acarretem qualquer prejuízo. Informamos também a divulgação personalizada das informações acontecerá APENAS COM VOSSO CONSENTIMENTO E INTERESSE (abaixo está a opção para marcar), que não receberão qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação neste estudo e que terão o direito a uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se necessário, poderão entrar em contato com o responsável pela pesquisa, **Joilson Silva de Sousa**, pelos telefones (85) 987948938; 34975063 ou pelos *email*: joilsondesousa@hotmail.com; joilson419@gmail.com. Também poderão entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, pelo telefone (85) 3101.9918, para atestar a veracidade da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada uma das partes.

Autorizo o uso de meu nome: ( ) sim ( ) pseudônimo

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

RUBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RUBRICA DO PESQUISADOR

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Transcrição

Pág. 1 de 1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO  
PESQUISA: **TEMÁTICA INDÍGENA: SABERES E PRÁTICAS DE DOCENTES EM  
HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE FORTALEZA-CE**  
PROPONENTE: JOILSON SILVA DE SOUSA  
ORIENTADORA: FÁTIMA MARIA LEITÃO ARAÚJO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Esta é a 2ª versão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, indicando que você, de livre e espontânea vontade, dá consentimento à aceitação da entrevista transcrita. Se necessário, pode entrar em contato com o responsável pela pesquisa, **Joilson Silva de Sousa**, pelos telefones (85) 987948938; 34975063 ou pelo *email*: joilsondesousa@hotmail.com; joilson.sousa@uece.br. Também poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, pelo telefone (85) 3101.9918, para atestar a veracidade da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela pesquisa

Concordo em permitir a utilização da entrevista concedida:

Fortaleza, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Nome

\_\_\_\_\_  
Assinatura

RUBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RUBRICA DO PESQUISADOR

## APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista – Técnico da SME



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO  
PESQUISA: **TEMÁTICA INDÍGENA: SABERES E PRÁTICAS DE  
DOCENTES EM HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE FORTALEZA-CE**  
PROPONENTE: JOILSON SILVA DE SOUSA  
ORIENTADORA: FÁTIMA MARIA LEITÃO ARAÚJO

Técnico Educacional Entrevistado:   
 Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )  
 E-mail:   
 Telefone/celular:   
 Estado civil:   
 Endereço:   
 Data(s) das entrevista(s):

Ano em que concluiu a Graduação:  Instituição:  Local:   
 Possui pós Graduação?  Em que nível?   
 Tempo de atuação na célula de ensino fundamental:

1. Descreva sobre sua atuação na célula de ensino fundamental II na SME?
2. Como se dá a formação continuada de professores de História na SME em Fortaleza?
3. Sobre a Educação das relações étnico-raciais, a SME tem fomentado ações formativas e/ou elaboração de material didático específico para este fim? Comente.
4. O órgão competente do Poder Executivo Federal (MEC) tem fomentado a formação continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento das relações étnico-raciais na escola, em especial a indígena?
5. A SME tem promovido e/ou acompanhado as mudanças curriculares acerca da temática indígena no ensino de História? Comente.
6. Comente sobre os dados que fundamentam qualitativamente/quantitativamente a escola selecionada para a promoção da educação das relações étnico-raciais, em especial a temática indígena.
7. Caracterize o perfil da escola e das professoras no que concerne a educação para as relações étnico-raciais da qual a pesquisa foi direcionada, em especial sobre a temática indígena.
8. Quais objetivos são almejados com o ensino da História e Cultura Indígena na rede municipal de educação de Fortaleza?

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista – Professoras de História



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO  
PESQUISA: **TEMÁTICA INDÍGENA: SABERES E PRÁTICAS DE  
DOCENTES EM HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE FORTALEZA-CE**  
PROPONENTE: JOILSON SILVA DE SOUSA  
ORIENTADORA: FÁTIMA MARIA LEITÃO ARAÚJO

Professor (a) Entrevistado (a):   
 Sexo: Masculino (  ) Feminino (  )  
 E-mail:   
 Telefone/celular:   
 Estado civil:   
 Endereço:   
 Data(s) das entrevista(s):   
 Ano em que concluiu a Graduação (a):  Instituição:  Local:   
 Possui Pós-Graduação?  Em que nível?   
 Tempo de atuação no magistério:   
 Tempo de atuação na disciplina História na Educação básica:   
 Em que escola(s) leciona atualmente?

1. Fale sobre sua formação acadêmica em nível de graduação e/ou pós-graduação (Instituição, o currículo/ proposta formativa... relação Teoria x Prática, conteúdos específicos e formação pedagógica, etc).
2. Quanto à formação para o ensino de História, comente sobre métodos de ensino, tendências historiográficas da época, estrutura do curso e outros aspectos que considerar relevante.
3. Como a temática indígena era abordada no curso de História que frequentou? Havia alguma disciplina específica sobre a referida temática?
4. Descreva sua trajetória como professor de História (tempo de atuação no magistério, tempo de atuação na disciplina de História, Experiências profissionais).
5. Comente sobre a lei 11.645/2008, que promulga o Ensino da História e Cultura Indígena brasileira?
6. Como se deu a constituição de saberes para a mobilização de práticas na sala de aula acerca da temática indígena? Que influências são identificadas em seus percursos formativos (educação básica, ensino superior, formação continuada), para a apreensão de tais saberes e práticas?
7. Comente sobre sua participação em possíveis espaços formativos relacionados à “Educação Étnico-Racial”.
8. Sobre a Educação das relações Étnico-Raciais, a SME tem fomentado ações formativas para este fim? Comente.
9. A SME tem promovido e/ou acompanhado as mudanças curriculares acerca da temática indígena no ensino de História? Comente. Em caso afirmativo, a proposta formativa promovida pela SME tem contribuído efetivamente para mudanças em sua prática docente? Algum material didático-pedagógico foi fornecido?
10. Descreva suas práticas no cotidiano escolar no que se refere à temática indígena (abordagem, métodos, fontes utilizadas, etc).

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista – Coordenadora Escolar



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO  
PESQUISA: **TEMÁTICA INDÍGENA: SABERES E PRÁTICAS DE  
DOCENTES EM HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE FORTALEZA-CE**  
PROPONENTE: JOILSON SILVA DE SOUSA  
ORIENTADORA: FÁTIMA MARIA LEITÃO ARAÚJO

Coordenador (a) Entrevistado (a):   
Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )  
E-mail:   
Telefone/celular:   
Estado civil:   
Endereço:   
Data(s) da(s) entrevista(s)   
Ano em que concluiu a Graduação (a):  Instituição:  Local:   
Possui Pós-Graduação?  Em que nível?   
Tempo de atuação no magistério:   
Tempo de atuação na disciplina História na Educação básica:   
Tempo que exerce a função de coordenadora:

1. Comente sobre a lei 11.645/2008, que promulga o Ensino da História e Cultura Indígena brasileira?
2. Sobre a Educação das relações Étnico-Raciais, a SME tem fomentado ações formativas para este fim? Comente.
3. A SME tem promovido e/ou acompanhado as mudanças curriculares acerca da temática indígena no ensino de História? Comente. Algum material didático-pedagógico foi fornecido?
4. Comente sobre sua participação em possíveis espaços formativos relacionados à “Educação Étnico-Racial” em específico a Temática Indígena.
5. Como se deu a constituição de saberes para a mobilização de práticas na sala de aula acerca da temática indígena enquanto professora de História?
6. Sobre suas experiências enquanto docente do ensino de História houve algum contato com comunidades indígenas ou trabalhos já realizados para o ensino da História e Cultura indígena na escola?
7. Descreva suas práticas enquanto professora no que concerne à abordagem da temática indígena em sala de aula. Quais fontes utilizou enquanto docente?
8. Sobre os projetos voltados para o desenvolvimento de Relações Étnico-Raciais na escola, quais etnias são abordadas? Comente.
9. A temática indígena tem espaço no desenvolvimento de ações para as Relações Étnico-Raciais?
10. Enquanto professor e posteriormente como coordenadora, como contribui e/ou contribuiu para o desenvolvimento dos projetos “Étnico-Raciais” na escola?

APÊNDICE F – Organização de horários das professoras de História

**Horários da Professora A**

<b>SEGUNDA</b>	<b>TERÇA</b>	<b>QUARTA</b>	<b>QUINTA</b>	<b>SEXTA</b>
<b>MANHA</b>				
6 ano E	6 ano A	Planejamento	6 ano G	9 ano A
9 ano B	6 ano C	Planejamento		9 ano B
<b>TARDE</b>				
7 ano C	7 ano B	Planejamento		7 ano A
7 ano E	7 ano D	Planejamento		

**Horários da Professora B**

<b>SEGUNDA</b>	<b>TERÇA</b>	<b>QUARTA</b>	<b>QUINTA</b>	<b>SEXTA</b>
<b>TARDE</b>				
8 ano B		Planejamento	8 ano A	
8 ano C		Planejamento		

**Horários da Professora C**

<b>SEGUNDA</b>	<b>TERÇA</b>	<b>QUARTA</b>	<b>QUINTA</b>	<b>SEXTA</b>
<b>MANHÃ</b>				
6 ano D		Planejamento		6 ano B
6 ano F		Planejamento		

Fonte: Elaborado pelo autor.

**ANEXOS**

## ANEXO A – Solicitação de Pesquisa

	<b>Sistema de Protocolo Único</b> Prefeitura Municipal de Fortaleza
Nº Processo :	P150998/2016
Dt. Abertura :	12/04/2016 - 15:14
Local Abertura :	SME/CESAD - Célula de Serviços Administrativo
Local Atual :	SME/COEF - Coordenadoria de Ensino Fundamental
Tipo :	- Protocolo De Documentos Externo Interno
Assunto :	- Relatório
Envolvido :	Universidade Estadual Do Ceara - Uece
Observação :	SOL. DISPONIBILIDADE DAS INFORMAÇÕES A PESQUISA DE MESTRADO PARA ALUNO JOILSON SILVA DE SOUZA OF.Nº044/2016
Folhas :	1
Anexos :	0
Para consultar o processo acesse: <a href="http://spuevolucao.fortaleza.ce.gov.br/totem">http://spuevolucao.fortaleza.ce.gov.br/totem</a> Fortaleza - 12/04/2016 - 15:14	

Fonte: Documento entregue pela SME de Fortaleza, através da Célula de Serviços Administrativos.

## ANEXO B – Parecer Técnico de Aceite de Pesquisa



**COORDENADORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL  
DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL II**

**PARECER TÉCNICO DE ACEITAÇÃO DE PESQUISA DE MESTRADO**

Diante do recebimento do processo nº P150998/2016 cuja matéria refere-se à pesquisa do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual do Ceará – UECE, cujo título prévio é **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A TEMÁTICA INDÍGENA SABERES E PRÁTICAS DOCENTES EM HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE FORTALEZA – CE**, de autoria do Sr. **Joilson Silva de Sousa**, emitimos o seguinte PARECER FAVORÁVEL PARA PESQUISA:

1. A Coordenadoria de Ensino Fundamental, na Célula de Ensino Fundamental II, mantém a preocupação em formação continuada de professores do Ensino Fundamental, das séries de 6º ao 9º ano, com formação contínua a todos os professores, com temáticas voltadas para a prática didático-pedagógica;
2. Quanto à disciplina de História, como disciplina constante do currículo formal do Ensino Fundamental, mantém formação continuada a todos os professores, com temas igualmente pertinentes à formação docente. Nesse sentido, dentre outros temas, a temática Educação Indígena obedece às diretrizes constantes da Lei nº11.645/2008 que trata do ensino da cultura indígena;
3. Os temas abordados na Formação Continuada compreendem as questões da diversidade – étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, geracionais, regionais e culturais, bem como os direitos humanos e a educação ambiental. São analisados do ponto de vista da sustentabilidade e da inclusão social por meio de uma educação que seja efetivamente para todos, de qualidade e ao longo de toda a vida. Para isso, pressupõe-se que: i) a qualidade só é possível se houver equidade – isto é, se a escola atender a todos na medida em que cada um precisa; e ii) todas as pessoas têm direito de retornar à escola ao longo de sua vida, seja para complementar a Educação Básica, seja para alcançar níveis de escolaridade mais elevados ou melhorar sua formação profissional. (Cadernos SECAD, 03, 2007).
4. Nesse sentido, a Secretaria Municipal da Educação, representada pelo abaixo assinado, autoriza a aplicação da pesquisa acima referida, dando apoio e suporte aos sujeitos e matéria da referida investigação.

**Fortaleza, 15 de abril de 2016.**

**Carlos Eduardo Araújo Almeida**  
Coordenador do Ensino Fundamental

Carlos Eduardo Araújo Almeida  
Coordenador do Ensino Fundamental  
Secretaria Municipal de Educação  
Mat.: 50.416-01

Avenida Desembargador Moreira, 2875 • Dionísio Torres • CEP 60.170-002 Fortaleza, Ceará, Brasil  
85 3459-6700