

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

ALFREDO CLODOMIR ROLINS DE SOUZA

ENSINO DE HISTÓRIA E DIFERENÇA CULTURAL:
O/A PROFESSOR/A DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO DE BOA VISTA/RR
ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Boa Vista/RR, Julho de 2021



ALFREDO CLODOMIR ROLINS DE SOUZA

**ENSINO DE HISTÓRIA E DIFERENÇA CULTURAL:
O/A PROFESSOR/A DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO DE BOA VISTA/RR
ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima – UERR e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR.

Orientadora: Professora Dra. Raimunda Gomes da Silva

FOLHA DE APROVAÇÃO

ALFREDO CLODOMIR ROLINS DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 30/07/2021

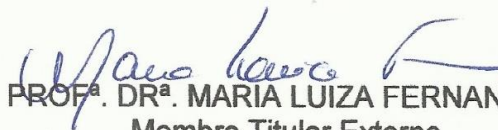
Banca Examinadora



PROF^a. DR^a. RAIMUNDA GOMES DA SILVA
Orientadora
UERR



PROF^a. DR^a. LEILA MARIA CAMARGO
Membro Titular Interno
UERR



PROF^a. DR^a. MARIA LUIZA FERNANDES
Membro Titular Externo
UFRR

Boa Vista – RR

2021

Copyright © 2021 by Alfredo Clodomir Rolins de Souza

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729e Souza, Alfredo Clodomir Rolins de.
Ensino de história e diferença cultural: o/a professor/a de história do ensino médio de Boa Vista/RR entre desafios e possibilidades de uma educação intercultural. / Alfredo Clodomir Rolins de Souza. – Boa Vista (RR) : UERR, 2021.
178 f. : il. Color 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Raimunda Gomes da Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Roraima (UERR) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (PPGE).

1. Prática de Ensino de História 2. Identidade cultural 3. Histórias e Culturas indígenas 4. Interculturalidade I. Silva, Raimunda Gomes da (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRR IV. Título

UERR. Dis.Mes.Edu.2021 CDD – 372.89

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Letícia Pacheco Silva – CRB 11/1135 – RR

À memória das minhas avós Anita e Maria Sabina, e a de meu irmão Veloso e a de todos os nossos ancestrais.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima - UERR, a todo o corpo docente do Mestrado em Educação e Interculturalidade que nos proporcionou momentos de muita transformação e aprendizagem. Agradeço, em especial, a minha orientadora, Professora Doutora Raimunda Gomes da Silva pela paciência, gentileza, generosidade e cumplicidade nesta trajetória de profundas reflexões e mudanças. Ao co-orientador Professor Doutor Raimundo Nonato Gomes dos Santos pelos conselhos e sugestões que foram fundamentais neste processo.

Ao Governo do Estado de Roraima, através da Secretaria de Educação e Cultura que possibilitou a dedicação exclusiva a esta pesquisa. Aos/Às caros/as colegas professores/as da Escola Estadual Ana Libória que sempre me apoiaram nessa empreitada. Aos/Às professores/as, colegas colaboradores, que gentilmente confiaram e se dispuseram a compartilhar um pouco das suas trajetórias de vida e profissional na difícil missão do Magistério.

Agradeço aos/às companheiros/as do grupo de estudo 'Compartilhando Saberes': Galvani Lima, Vandeilton, Benone, Nonato, Mariana, Raimunda, Maria Luiza, André, Mattioni, Eduardo que me inspiram e instigaram nesta caminhada.

Quero agradecer também ao professor Mestre José Mattioni por conceder suas turmas no estágio com os alunos da Universidade Estadual de Roraima. Foram dias de muito aprendizado e de crescimento.

Ao meu pai Filomeno e à minha mãe Odete pela vida e por toda dedicação e cuidado. Ao meu irmão Souza pelas orientações no desenvolvimento da pesquisa e pela cumplicidade na vida. Às minhas irmãs Andreia, Adriana e Francisca.

Por fim, a Maria de Fátima (Fatinha), minha companheira, meu amor e pessoa fundamental nesta minha trajetória. Às minhas netas Amora e Alice. A Cecília, Maria Clara, Manoela, Tavinho, Ana e Renata, filhas/os queridos/as, motivo de alegrias e inspiração todos os dias.

SOUZA, Alfredo Clodomir Rolins de. **Ensino de História e diferença cultural: O/a professor/a de história do ensino médio de Boa Vista/RR entre desafios e possibilidades de uma educação intercultural.** 2021. 179 fls. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Roraima. Boa Vista, 2021.

RESUMO

A presente pesquisa traz como título o Ensino de História e diferença cultural: o/a professor/a de História do ensino médio de Boa Vista/RR entre desafios e possibilidades de uma educação intercultural. O objeto desta investigação foi a prática do/a professor/a de História diante da diversidade cultural inerente à sala de aula, com ênfase na presença do/a aluno/a indígena, habitante da cidade, que vive num contexto de luta e de ressignificação das suas Histórias e culturas, amparado/a pela Lei Nº 11.645/2008. Teve como objetivo geral compreender a prática pedagógica do/a professor/a de História em contexto de diversidade social e cultural, diante da presença do aluno indígena na cidade de Boa Vista/RR. E como objetivos específicos: Entender os processos de construção da identidade docente, desafios e possibilidades de ser professor/a em Boa Vista/RR, cenário de diversidade social e cultural; Analisar a proposta curricular colocada em prática pelo/a professor/a de História em relação ao ensino das histórias e das culturas dos povos indígenas, observando em que medida a Lei Nº 11.645/2008 faz parte da prática pedagógica destes/as profissionais; compreender como os/as docentes representam os/as indígenas em sala de aula e em que medida a prática pedagógica configura perspectivas afirmativas destes sujeitos em direção a um proposta intercultural e inclusiva. Para tanto, tomou-se como fonte as narrativas orais de quatro professores/as de História de três escolas públicas de Boa Vista/RR, através de entrevistas estruturadas e como metodologia a História oral temática. Ao final, concluiu-se que os/as professores/as incluem em suas aulas as temáticas indígenas. Têm consciência da sua importância, no entanto, fazem de forma esporádica e ainda anexada a algum tema central da História Geral, nos moldes da História Integrada. Há poucas referências aos saberes e conhecimentos dos povos indígenas. Assim, constatou-se a centralidade epistêmica europeia concretizada numa única concepção de tempo e de História. O que nos leva a afirmar que a prática destes/as professores/as ainda está distante do que propõe a Lei Nº 11.645/2008, por conseguinte, distante também de ser intercultural.

Palavras-chave: Prática de Ensino de História. Identidade cultural. Histórias e Culturas indígenas. Interculturalidade.

SOUZA, Alfredo Clodomir Rolins de. **Teaching History and cultural difference: The high school history teacher from Boa Vista/RR between challenges and possibilities of an intercultural education.** 2021. 179 pages. Dissertation (Acadêmic Master in Education) – State University of Roraima. Boa Vista. Brazil, 2021.

ABSTRACT

The title of this research is History Teaching and cultural difference: the high school history teacher in Boa Vista/RR between challenges and possibility of intercultural education. The object of this investigation is the History teacher practice because of the inherent cultural diversity in the classroom, with emphasis on the presence of the indigenous student, residents of the city, who lives in a context of fighting for the resignification of your own History and culture, supported by the law 11.645/2008. The main focus of this research is to understand the pedagogical practice of the history teacher in social and cultural diversity, given the presence of the indigenous student in the city of Boa Vista/RR. And as specific objectives: To understand the processes of construction of the teaching identity, challenges and possibilities of being a teacher in Boa Vista/RR, a scenario of social and cultural diversity; To analyze the curriculum proposal put into practice by the History teacher concerning the teaching of the histories and cultures of indigenous peoples, observing to what extent Law No. 11. 645/2008 is part of the pedagogical practice of these professionals; understand how teachers represent indigenous peoples in the classroom and in what way pedagogical practice configures affirmative perspectives of these subjects towards an intercultural and inclusive proposal. For this purpose, the oral narratives of four History teachers from three public schools in Boa Vista/RR were taken as a source, through structured interviews and thematic oral history as a methodology. In the end, it was concluded that teachers include indigenous themes in their classes. They are aware of its importance, however, they do it sporadically and still attached to some central theme of General History, in the mold of Integrated History. There are few references to the knowledge and knowledge of indigenous peoples. Thus, it was verified the European epistemic centrality concretized in a single conception of time and History. This leads us to affirm that the practice of these teachers is still far from what Law 11.645/2008 proposes, therefore, far from being intercultural as well.

Keywords: History Teaching practice.Cultural identity.Indigenous culture and history.Interculturality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 SOCIEDADE, IDENTIDADE E DESLOCAMENTO: REFLETINDO SOBRE A REALIDADE	16
1.1 SOCIEDADE E IDENTIDADE NO CONTEXTO DO MUNDO ATUAL	17
1.2 BOA VISTA, RORAIMA, BRASIL: “QUEM BEBE A ÁGUA DO RIO BRANCO NÃO VAI MAIS EMBORA”	29
1.3 O INDÍGENA QUE MORA E ESTUDA NA CIDADE	45
2 EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE IDENTIDADE E DIFERENÇA CULTURAL	53
2.1 EDUCAÇÃO NUM CONTEXTO DE DIVERSIDADE CULTURAL	54
2.2 ENSINO DE HISTÓRIA, POVOS INDÍGENAS E IDENTIDADE NACIONAL ..	73
2.3 A LEI Nº 11.645/2008 E A INCLUSÃO DAS HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EXPECTATIVAS, POSSIBILIDADES E IMPLICAÇÕES.	78
3 A PRÁTICA DO/A PROFESSOR/A DE HISTÓRIA EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE SOCIAL E CULTURAL: IDENTIDADE DOCENTE, REPRESENTAÇÃO DO/DA ALUNO/A INDÍGENA E OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.	87
3.1 IDENTIDADE DOCENTE: FAZER-SE PROFESSOR/A NO EXTREMO NORTE DA AMAZÔNIA EM MEIO À DIVERSIDADE CULTURAL	91
3.2 OS “OUTROS”: AS REPRESENTAÇÕES DOS/AS ALUNOS/AS INDÍGENAS NAS ESCOLAS DE BOA VISTA/RR.	103
3.3 O/A PROFESSOR/A DE HISTÓRIA E TEMÁTICA INDÍGENA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA PRÁTICA	128
3.4 DESAFIOS E DILEMAS DO/A PROFESSOR/A NOS DIAS ATUAIS	150
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	166

INTRODUÇÃO

Como nos tornamos o que somos? Em qual momento passamos a perceber o mundo da forma que percebemos hoje? Temos consciência das marcas da trajetória da vida em nós? Estas três questões relacionadas ao processo de construção da nossa identidade social e cultural demonstram o quão difícil é descrever nossa trajetória profissional, identificar o instante em que fomos afetados por alguma causa até o ponto em que nossas existências passam a se confundir com a mesma.

Ao que parece, a vivência acadêmica sozinha não daria conta desse processo. É possível então que toda nossa vida, vivida entre “nós” e os “outros”, com os “outros” vai construindo em nós, e nos outros, pelas relações, nas lutas diárias, pelas maravilhas dos encontros e desencontros, experiências que contribuem para formação do que somos.

É possível então que esse tema que toma nossos dias nos últimos tempos tenha sido resultado das vivências e de uma trajetória construída e percebida que marca a formação do professor de História que nos tornamos.

Enquanto pesquisador e sujeito do mundo, este autor foi marcado pela presença de duas mulheres. A primeira, a avó materna, uma mulher negra, analfabeta, solteira, quebradeira de coco babaçu. E a segunda, a avó paterna, mulher indígena, também analfabeta, que se viu obrigada a sair para vida e viver de biscates, para sobreviver como mãe-menina, aos doze anos de idade, solteira, numa terra dominada pelos coronéis, donos de terras, gado e gente, no interior do Maranhão.

Enquanto filho de um caboclo, semianalfabeto, que teve o direito de conhecer as primeiras letras somente aos dezoito anos de idade, que na luta pela vida foi sendo o que dava para ser: sapateiro, carpinteiro, enfermeiro e pequeno comerciante. Filho também de uma mulher mestiça, mãe de quatro filhos, quebradeira de coco, que teve o direito de se alfabetizar somente na adolescência,

seguindo seus estudos no turno noturno, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que chegou ao curso normal para posteriormente cursar uma graduação depois dos cinquenta anos de idade.

Os aspectos acima destacados representam as marcas da negação e de lutas por direitos básicos à educação, instrumento fundamental para uma vida digna. Experiência que contribuiu com o desenvolvimento do senso crítico, com uma perspectiva de educação afirmativa, comprometida com a luta dos povos historicamente excluídos neste país: os negros, índios e mestiços pobres. Estas são histórias de vidas contadas e percebidas que fazem parte do arcabouço de memórias e consciência, numa trajetória que se soma aos conhecimentos adquiridos nestes trinta anos dedicados ao estudo e à prática do ensino de História em escolas públicas em Roraima.

Um filho do Nordeste que migrou para o extremo Norte e, como professor, vivencia em seu cotidiano a luta de muitos outros filhos, filhas, netos, netas de negros, índios, mestiços, imigrantes, identidades diversas, por direito ao acesso e permanência nas escolas, mas, não somente isto, pelo reconhecimento de suas existências, por respeito às suas identidades, exigem o direito à dignidade humana, entendido como um caminho determinante das fronteiras que se estabelecem na sociedade.

O interesse por esta temática, portanto, é parte da luta que está impregnada em nossa consciência, em nossa história de vida, bem como profissional, por uma educação que seja com e para todos, construindo assim também, o ensino de História. De forma que, a inquietação que move este trabalho é parte dos debates desencadeados pelas políticas públicas afirmativas no campo da Educação, em especial, a implementação da Lei Nº 11.645/2008 que obriga a inserção das histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas nos currículos escolares da Educação Básica.

No centro destas discussões está a relação entre Educação e Cultura, inserida num movimento de lutas das minorias e de grupos historicamente excluídos, discriminados, silenciados e violentados, como os negros e indígenas, que lutam por direitos à Educação e à representação no currículo escolar, a partir das políticas de identidade nascidas no contexto das transformações e dos deslocamentos dos chamados tempos pós.

A partir de uma concepção multicultural e heterogênea da sociedade, estes grupos - das minorias e dos excluídos, contestam o caráter monocultural e eurocêntrico da educação escolar, assim como o caráter universal, o valor e o sentido daquilo que é ensinado em sala de aula. Entendem que esta concepção de Escola e de Cultura única, herdada do projeto “civilizatório” moderno, desconsidera a pluralidade cultural e transforma diferença em desigualdade. Diante disso, propõem a superação deste modelo e a resignificação da Cultura Escolar e da Escola, numa perspectiva democrática e intercultural.

O Ensino de História não ficou isento a estas demandas de deslocamentos, enquanto espaço de formação da identidade nacional e campo de batalha de memórias e significados. A História do Brasil, enquanto prática importante na construção da Nação, como boa herdeira da “civilização ocidental”, escamoteou a presença dos negros e indígenas, agora tem obrigação, por força das respectivas Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008, de recontar a própria História, desta vez considerando as presenças destes povos como parte legítima da sociedade brasileira, desnaturalizando as diferenças e desigualdades sociais e culturais, desestabilizando o “mito da democracia racial”, e problematizando a violência física e simbólica historicamente praticada contra negros e indígenas.

Todo esse contexto coloca o/a professor/a diante de grandes desafios. A heterogeneidade das salas de aula, em especial nas escolas públicas da capital Boa Vista/RR, exige muito mais do/a professor/a na hora de fazer as escolhas dos temas e das estratégias pedagógicas a serem aplicadas em cada aula, em especial, o/a professor/a de História, uma vez que a Lei Nº 11.645/2008 exige alteração em suas

práticas. Como lidar com alunos/as indígenas de diversas etnias que saem das suas comunidades com o objetivo de continuarem os estudos numa escola da cidade, levando em consideração que muitos carregam consigo todas as especificidades de suas culturas?

Os esforços da pesquisa, portanto, foram no sentido de compreender a prática pedagógica do/a professor/a de História do Ensino Médio na escola pública de Boa Vista/RR, espaço de diversidade social e cultural, particularmente, diante da presença de estudantes indígenas. Procuramos entender em que medida os/as docentes percebem e reconhecem estes sujeitos sociais e culturais em sala de aula. Até que ponto as histórias e saberes tradicionais das culturas dos povos indígenas são incluídos no currículo de História em suas práticas pedagógicas numa perspectiva intercultural e inclusiva na medida da Lei Nº 11.645/2008?

Nossos objetivos específicos buscaram: entender os processos de construção da identidade docente, desafios e possibilidades de ser professor/a em Boa Vista/RR, cenário de diversidade social e cultural; compreender como os/as docentes representam os/as discentes indígenas em sala de aula, e em que medida a prática pedagógica configura perspectivas afirmativas para estes sujeitos em direção a uma proposta intercultural e inclusiva; analisar a proposta curricular colocada em prática pelo/a professor/a de História em relação às culturas dos povos indígenas, observando em que medida a Lei Nº 11.645/2008 faz parte da prática pedagógica destes e destas profissionais.

Tomamos como fonte para a pesquisa as narrativas orais de quatro professores/as de três escolas da rede pública do estado de Roraima, que aqui serão apresentados/as por pseudônimos de Carla, Maria, Sônia e José Maria. Utilizamos da História Oral temática como metodologia e, como instrumento de coleta de dados as entrevistas estruturadas, observando que, devido à pandemia de Covid-19, por medida de segurança, o contato com os/as professores/as se deu via aplicativo *WhatsApp*, e as entrevistas foram gravadas via *Skype*, tendo em mente as orientações de Montenegro (2010):

[...] a pesquisa que utiliza entrevistas orais, em princípio, está fundada num encontro entre duas pessoas; e a forma do contato e a relação que então se estabelece, apesar de assumirem papéis diversos (entrevistador e entrevistado), também têm influência no relato a ser narrado. Ao mesmo tempo, há que se compreender o lugar social do pesquisador, seus interesses, os aspectos técnicos e metodológicos da pesquisa e a operação da escrita (MONTENEGRO, 2010, pp. 40-41).

A partir das fontes, já transcritas, foram feitas leituras buscando as questões que poderiam ajudar a compreender a prática dos/as professores/as, o planejamento de suas aulas, como eram trabalhadas as questões indígenas, procurando identificar em que medida esta prática se aproximava da proposta da Lei Nº 11.645/2008.

Valemo-nos também da perspectiva intercultural nas análises da prática pedagógica, observando em que medida suas ações favorecem uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre diferentes grupos socioculturais e, que desestabiliza o caráter monolítico da cultura escolar e, dessa forma, questionando o etnocentrismo e a distância entre o universo escolar e as experiências socioculturais dos/as alunos/as, principalmente daqueles/as que têm origem nas camadas historicamente desfavorecidas (CANDAU, 2008), como é o caso de muitos/as alunos/as indígenas que habitam a cidade de Boa Vista.

Essa abordagem da realidade nos remete à compreensão dos significados dos discursos, das práticas e representações sociais, em que o conhecimento reflete a experiência de quem o produz, uma vez que está marcado pelo lugar da fala do pesquisador, onde a teoria está sempre implicada nas decisões metodológicas e nas posições epistemológicas (BAPTISTA, 2020).

Em relação ao plano de dissertação, sua estrutura consiste em três capítulos. O primeiro capítulo: ‘Sociedade, Identidade e deslocamento: refletindo sobre a realidade’, está dividido em três tópicos: o primeiro, Sociedade e identidade no contexto do mundo atual’; o segundo tópico, ‘Boa Vista, Roraima, Brasil: “Quem bebe a água do Rio Branco não vai mais embora”’; o último, ‘O/A indígena que mora e estuda na cidade’, tem como objetivo apresentar, de forma panorâmica, onde nascem as reflexões sobre o tema, resultado das transformações ocorridas nas

sociedades do final do século XX e início do XXI, abrindo espaço assim, para a concepção plural das sociedades roraimense e brasileira, decorrentes do encontro de povos e culturas diferentes.

O segundo capítulo, com o título 'Educação e Ensino de História: entre identidade e diferença cultural' tem como objetivo discutir como a educação e o ensino de História têm sido afetados por este contexto multicultural, que tem resultado em políticas públicas afirmativas, mudanças de currículos, especialmente em relação às histórias e culturas indígenas e suas implicações na prática do/a professor/a de História. Está dividindo em três tópicos, sendo o primeiro, 'Educação num contexto de diversidade'; o segundo, 'Ensino de História, Povos indígenas e Identidade Nacional' e o terceiro, 'A Lei Nº 11.645/2008 e a inclusão das histórias e culturas indígenas na Educação Básica: expectativas, possibilidades e implicações'.

O terceiro capítulo, intitulado 'A prática do/a professor/a de História em contexto de diversidade social e cultural: identidade docente, representação do/da aluno/a indígena e os desafios e possibilidades de uma educação intercultural' apresenta os resultados da pesquisa com professores/as de História da rede pública do Ensino Médio de Boa Vista/RR, e tem como objetivo compreender suas práticas pedagógicas num contexto de diversidade social e cultural, diante da presença do alunado indígena na cidade de Boa Vista/RR.

Este capítulo está constituído de quatro tópicos, sendo o primeiro, 'Identidade Docente: fazer-se professor/a no extremo norte da Amazônia em meio à diversidade cultural'; O segundo tópico, 'Os "outros: as representações dos/as alunos/as indígenas nas escolas de Boa Vista/RR'; o terceiro tópico: 'O/A professor/a de História e a temática indígena: possibilidades e desafios da prática', o quarto e último, 'Desafios e dilemas do/a professor/a nos dias atuais.

1 SOCIEDADE, IDENTIDADE E DESLOCAMENTO: REFLETINDO SOBRE A REALIDADE

Mudanças sociais e culturais nas últimas décadas têm afetado diretamente a Escola e a cultura escolar. Qualquer estudo que trate destes temas exige, necessariamente, a tomada de consciência deste processo histórico e das transformações dele decorrentes. O objetivo deste capítulo é apresentar o processo e o cenário das reflexões e das inquietações que instigam este trabalho, como resultado das transformações ocorridas no final do século XX e início do século XXI.

Um cenário de um mundo globalizado, da proclamação do multiculturalismo. Solos férteis das políticas de identidade, das diferenças, das lutas de resistência das minorias, das etnias, raça, gênero, sexualidade e das novas formas de identificação. Abrindo espaço assim, para a consciência da heterogeneidade, da pluralidade das sociedades roraimense e brasileira, decorrentes do encontro de povos e culturas diferentes, e, inseridos neste processo, estão os povos indígenas. Enfim, questões sociais e culturais que são também pedagógicas. Atingem a Escola, a cultura escolar, o ensino de História e a prática do/a professor/a, diante do desafio que se anuncia para o século XXI: a convivência com o “outro”.

Este capítulo está estruturado em três tópicos. No primeiro, é apresentado um panorama mundial das transformações e dos deslocamentos que constituem o atual cenário. No segundo, é dada ênfase ao processo histórico, social e cultural de formação da sociedade roraimense, observando como esta tem sido afetada pelo processo de globalização, com destaque para as relações dos povos indígenas, enquanto sujeitos e protagonistas originários, com os colonizadores não indígenas, migrantes de outras regiões do país, dos países vizinhos e de outros lugares do planeta em um processo de convivência de diferentes grupos com seus respectivos valores e suas representações culturais, dando a esta sociedade uma característica plural.

No terceiro e último tópico é discutido o lugar do/a indígena na cidade de Boa Vista e suas experiências também no espaço escolar urbano. Entre universos

culturais distintos, negociações e negações, faz-se sujeito. Realidade que traz à tona a problemática da educação em contexto de diversidade cultural como desafio para a prática do/a professor/a da escola pública em Boa Vista/RR. Neste ínterim, vale ressaltar que as fontes para a construção deste capítulo foram bibliográficas. A partir de pesquisa em livros, teses, dissertações, artigos acadêmicos, revistas e jornais.

1.1 SOCIEDADE E IDENTIDADE NO CONTEXTO DO MUNDO ATUAL

Embora o objeto central desta discussão seja a prática do/a professor/a de História diante da presença do/a aluno/a indígena que frequenta a escola pública na cidade de Boa Vista/RR, a problemática está inserida num cenário de relações, lutas políticas que envolvem traços culturais e representações, significados do ser e estar, presentes na sociedade atual, questões que dizem respeito à identidade.

Muitos fatores contribuíram para a formação desta sociedade atual. Diversas são as formas de tentar compreendê-la e nomeá-la: modernidade tardia ou pós-modernidade (HALL, 2011; WOODWARD, 2014), modernidade líquida (BAUMAN, 2017). Entre os estudiosos do tema há o consenso de que começa a se configurar já no final do século XX, deslocando as estruturas e os processos centrais da sociedade moderna, “fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2011, p.7).

A década de 1960 é um marco destas transformações. Ficou conhecida como a década da rebelião, da contestação, da imaginação (PAES, 2002). Em maio de 1968, na França, os jovens foram os grandes protagonistas. “De eterna ameaça romântica e simbólica, eles passaram a destruidores radicais de tudo que está estabelecido e consagrado: valores e instituições, idéias e tabus” (VENTURA, 1970, p.13).

O movimento da juventude se caracterizou pela recusa da moral estabelecida e pela contestação cultural. Criticava o consumismo, o racionalismo da ciência e denunciava seu uso a serviço do poder. Contestação que não se limitava ao mundo capitalista. A burocratização e o autoritarismo do mundo socialista

também sofriam críticas. Prevaleceu o “não” a tudo que se atrelava ao sistema. Estabeleceu-se ali, sobretudo, a crise da racionalidade ocidental, constituída na modernidade.

À medida que se aproximava o fim do século XX, a polarização ideológica, econômica e política que dividia o mundo entre socialistas e capitalistas, representados respectivamente pela URSS e pelos EUA, que historicamente ficou conhecido como Guerra Fria, se arrefece em favor dos capitalistas, resultando na queda do muro de Berlim, que separava a Alemanha, e no declínio da própria URSS, abrindo espaço para o projeto capitalista de mundialização da economia que, se somando a evolução dos meios de comunicação e da informática se constituíra no que passou a ser conhecido como globalização, alegado fator de desestabilização do Estado-nacional e de deslocamentos nas culturas mundo a fora.

Para Hobsbawn (2003) outros acontecimentos foram importantes nessas mudanças. Dentre esses, as duas grandes guerras mundiais- de 1914 – 1918; 1939 – 1945- que transformaram o mundo num lugar pior para se viver. Destruindo a esperança no progresso. A garantia de aumento do conforto e melhoria da qualidade de vida foi derrotada pelo progresso da indústria bélica. A humanidade perdeu a confiança no futuro. “O mundo perdeu seus referenciais e resvalou para a instabilidade e a crise” (HOBSBAWN, 2003, p. 393).

Passamos, pois, a viver numa sociedade predominantemente urbana, que colocou em xeque os valores e as estruturas que davam sustentação ao mundo moderno, e que na compreensão de Hall (2011):

[...] está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, e nacionalidade, que, no passado nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes de deslocamento ou descentração do sujeito (HALL, 2011.p. 9).

Além disso, as velhas identidades locais e tradicionais foram afetadas por novas práticas, valores, imagens, produtos e paisagens culturais que são distribuídos pelo comércio mundial e pelos meios de comunicação de uma ponta a outra do planeta. Um encontro de culturas no espaço-mundo, que gera novas identidades e contradições.

Há atualmente, em todo mundo, uma crise de identidades com ressurgimento de formas antigas de identificação, conflitos motivados por questões étnicas, religiosas, de gêneros e outros, muitas vezes causados pelo fluxo migratório em massa de uma região a outra do planeta, com impacto tanto sobre o país de origem quanto sobre o país de destino, produzindo novas identidades que podem ser desestabilizadas, mas também desestabilizadoras (WOODWARD, 2014). Como detalha a autora:

A migração produz identidades plurais, mas também identidades contestadas, em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades. A migração é um processo característico das desigualdades em termos de desenvolvimento. Nesse processo, o fator de “expulsão” dos países pobres é mais forte do que o fator de atração das sociedades pós-industriais e tecnologicamente avançadas. O movimento global do capital é geralmente muito mais livre que a mobilidade do trabalho (WOODWARD, 2014, p. 22).

O deslocamento de pessoas pelo planeta não é uma novidade. O mundo atual ainda sofre os efeitos de processos colonizadores iniciados nos séculos XV e XVI, e que se estenderam até o século XX. Nas últimas décadas a desestabilização política e econômica nas antigas colônias tem gerado conflitos violentos de guerras tribais e sectárias, alimentadas pelo comércio global de armas. Como afirma Bauman (2017):

O fluxo de refugiados impulsionados pelos regimes de violência arbitrária a abandonar suas casas e propriedades consideradas preciosas, de pessoas buscando abrigo nos campos de matança, acrescentou-se ao fluxo constante dos chamados “migrantes econômicos”, estimulados pelos desejos demasiadamente humanos de sair do solo estéril para um lugar onde a grama é verde: de terras empobrecidas, sem perspectiva alguma, para lugares de sonho, ricos em oportunidades (BAUMAN, 2017, p.12).

O destino escolhido por aqueles que são obrigados a sair de suas terras são os grandes centros econômicos de suas antigas metrópoles. É o que acontece, por exemplo, com os argelinos que migram para a França. Apesar de terem nascido em território de domínio francês, estes argelinos, na França, são “indesejáveis” (BLANCHARD, 2012).

Neste contexto, assistimos a Europa fechar suas fronteiras, principalmente para imigrantes de suas ex-colônias. “Aos olhos da imprensa e dos políticos locais a crise migratória estaria afundando e sinalizando o colapso e a dissolução do modo de vida praticado e cultivado pelos europeus” (BAUMAN, 2017, p. 7).

Na fronteira do México com os EUA, um muro insiste, sem sucesso, em separar os dois mundos, o Norte rico e o Sul pobre. Dados de 2017 mostram que 44,5 milhões pessoas nos EUA são estrangeiras, destes, 39% são latino americanos (JORNAL DO BRASIL, 2018).

Já no Brasil, encontram abrigo os refugiados do Haiti, da Venezuela e de outros países. Segundo estudos da Fundação Getúlio Vargas (2020), de 2013 a 2019, 176.136 venezuelanos regularizaram sua entrada no Brasil. A maioria entrou pelo município de Pacaraima/RR, na fronteira com a Venezuela, sendo que, 79,1% dos pedidos de residência é para a capital do estado, Boa Vista. Esse fluxo migratório transformou esses dois municípios de Roraima em palco de atitudes de xenofobia, com conflitos violentos entre brasileiros e venezuelanos. (MENDONÇA, 2018)

O fluxo migratório tem provocado o encontro de pessoas desterradas que carregam consigo um histórico de experiência construído nas fronteiras culturais produzidos na difícil tarefa que envolve relações de assimilação e negação cultural. Identidades sempre suspensas que acabam abandonando de vez qualquer possibilidade de uma pureza cultural, são híbridos culturais (HALL, 2011).

Nas redes sociais nascem novas relações, novas identidades e novas formas de comunidades. Mas também têm sido espaço de conflitos que envolvem

preconceito e discriminação às diferenças culturais, ao mesmo tempo em que servem como lugar de denúncias contra manifestações de racismo, ataques aos homossexuais e violência contra as mulheres e outras minorias. Sobretudo, um espaço onde cada pessoa pode assumir muitas identidades. Identidades *online* e *offline* (BAUMAN,2017).

Portanto, no mesmo mundo globalizado, ao mesmo tempo em que as tecnologias da informação provocam uma integração jamais vista, que tenta instituir padrões mundiais de cultura e de comportamentos, gera também uma sociedade cada vez mais conflitante, afloram sentimentos de pertencimentos, solos férteis para as questões de alteridade, numa tentativa de autoafirmação como sujeito do mundo, o que Hall (2011) chama de “dialética das identidades” e segundo ele, a globalização “tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas: menos fixas, unificadas ou trans-históricas” (HALL, 2011, p. 87).

A globalização, então, é parte do processo que traz à tona os dilemas da convivência com o “Outro”, o estrangeiro, o forasteiro, gerando os conflitos, constituindo o que passa a ser conhecido como “crise de identidade”, ou seja, o duplo deslocamento dos indivíduos tanto do seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmo, negando qualquer concepção essencialista ou fixa das identidades, conforme o entendimento de Hall (2011):

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. [...]é definida historicamente, e não biologicamente (HALL, 2011, p.13).

Assim, na sociedade atual, pós-moderna, não há um todo unificado. Não há um centro organizador de tudo. Há antagonismos que vão constantemente provocando rupturas, descontinuidades e fragmentações, produzindo novas

identidades, sempre inacabadas, deslocando os sujeitos e desestabilizando as instituições.

Um exemplo de instituição moderna afetada por esses deslocamentos é a Escola. Cabe lembrar que ela é parte do projeto moderno de homogeneização, fundamental na construção das culturas e identidades nacionais burguesas. Na compreensão de Albuquerque Júnior (2019):

A escola moderna foi ideada como uma instituição que deveria formar o cidadão burguês, que deveria educar sob os princípios da razão, que deveria explorar as potencialidades das dificuldades humanas para tornar o homem um ser superior, sendo capaz de torná-lo um ser livre, dono de si mesmo, consciente de si, da natureza e da sociedade que o cercava (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 235).

A passagem acima evidencia as contradições que a escola traz atualmente. Os deslocamentos destes “tempos-pós” têm provocado justamente o descentramento daquele sujeito moderno e suas “certezas” pretendidas. A própria racionalidade é contestada (HALL, 2011). As concepções de currículo e de conhecimento também são problematizadas (SILVA, 2002). Comunidades tradicionais, indígenas e as culturas populares, tomadas como espaços de produção de conhecimento e aprendizagem, além das plataformas digitais e a rede mundial de computadores, irão provocar o descentramento da escola enquanto espaço de aquisição de conhecimento. Teria a Escola, então, perdido sua função?

No caso das escolas públicas, Albuquerque Júnior (2019) nos lembra de que esta crise se dá, justamente no momento em que os/as filhos/filhas das camadas populares adquirem o direito e as condições mínimas de nela ingressarem. Segundo o autor:

Elitista em sua formação, pensada para a formação das elites dirigentes, embora desde o começo o discurso a destine ao povo, a escola se vê inviabilizada quando grupos sociais com valores, comportamentos, hábitos, costumes os mais diversos vêm a se encontrar. A cultura escolar, uma cultura marcada por valores burgueses, por valores de classe média, se vê confrontada com alunos que têm comportamentos, valores, costumes, formas de ser cada vez mais difíceis de conviver pacificamente. Os conflitos

entre pessoas com concepções sobre o mundo bastante diversas, com experiências de vida bastante diversificadas, tornou-se inevitáveis. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, pp.235 -236).

Dizendo de outra maneira, a Escola e seu caráter padronizador homogeneizador, universalista, monocultural, como “uma das instituições destinadas a disciplinar corpos e mentes, a disciplinar o próprio saber, sua produção e transmissão” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 235), vê-se desafiada agora, a lidar com as diferenças, com a heterogeneidade que passa a caracterizar seu cotidiano, questionando também o significado do conteúdo ensinado em sala, desestabilizando a concepção etnocêntrica, universalista e europeia estabelecida até então.

Concebida como um espaço de produção de conhecimentos, de subjetividades e de sujeitos, transpassado pelas relações de poder, a Escola é tomada agora como um território de lutas, uma arena cultural na qual grupos subalternizados, historicamente excluídos e/ou silenciados a partir das políticas de afirmação de suas identidades e representações (CANDAU, 2012a; 2012b; SILVA, 2002) vão fragmentando a concepção moderna de Escola e ressignificando-a quanto a seu papel sociocultural.

Essas transformações também afetam professores/as e suas identidades. Diante da diversidade cultural e da luta das minorias no espaço escolar, estes são desafiados/as a pensarem-se enquanto sujeitos sociais e culturalmente produzidos. Além disso, assistem ao descentramento de sua posição hierárquica tradicional. O/A aluno/a torna-se centro de seu próprio processo de aprendizagem e “numa sociedade da mercadoria, do espetáculo, do status sinalizado por símbolos externos de riquezas, o professor proletarizado vai, cada vez mais, destoar de sua clientela” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019. P. 236).

Bauman (2013), quando analisa a sociedade atual, chama de modernidade líquida, destaca a rapidez e a continuidade em que ocorrem as mudanças, e a

necessária adequação a estas. Vincula esse *devir*, ao mercado, que está sempre se renovando. Há sempre um novo produto, e o descarte do velho.

É, sobretudo, a sociedade do novo. O protagonismo da juventude será cooptado pelo próprio sistema que ela contestava nos movimentos dos anos de 1960. Esse aumento da cultura juvenil irá provocar mudanças nas relações entre as gerações. Rejeitando o status de criança e adolescente, esses jovens começam a entrar no mercado de trabalho e se transformam num potencial consumidor, principalmente da música popular e da indústria da moda. Donos de si farão frente aos pais e professores (SANTOS, 2018).

Para Bauman (2013), a economia afeta a cultura e provoca instabilidade nas identidades dos sujeitos, que devem estar sempre atentos a uma nova tendência. Em suas palavras: “A cultura plenamente abrangente de nossos dias exige que se adquira a aptidão para mudar de identidade [...] com tanta frequência, rapidez e eficiência quanto se muda de camisa ou de meias” (BAUMAN, 2013. p. 28).

Individualmente esta crise de identidades atinge os sujeitos no jogo diário das relações sociais e dos múltiplos papéis que precisam desempenhar. E se olharmos esse processo em tempos de flexibilização nas relações de trabalho, onde muitos são obrigados a ter mais de uma profissão por conta dos baixos salários, isso fica bem evidente. Num período o sujeito é frentista de posto de gasolina, no outro, garçom. Em casa, na igreja, num encontro com amigos, enfim, “somos diferentemente posicionados, em diferentes momentos e em diferentes lugares de acordo com os diferentes papéis sociais que estamos exercendo” (WOODWARD, 2014, p.31).

Mas quais as ressalvas feitas a esta sociedade? Quais os limites da globalização? A homogeneização cultural é uma realidade? Estes deslocamentos se dão numa mesma intensidade em todas as partes do globo? Quem são os/as excluídos/as desta sociedade e quais os/as resistentes? O debate que se abre quando a sociedade atual é analisada encontra contundentes contrastes

principalmente quando se toma como objeto a homogeneização cultural. Afinal, quais os efeitos reais desse projeto de universalização de uma única cultura? É possível?

Barbosa (2001) faz severas críticas à capacidade da globalização de atingir e modificar determinados sistemas econômicos, culturais e sociais. E diz que alguns até, como resistência, podem se isolar nas suas fronteiras geográficas, por isso é improvável e impossível um mundo todo globalizado. Há um grande número de pessoas pelo mundo excluídas deste processo. Nas palavras do autor:

[...] um número significativo de pessoas não dispõe de acesso à informação e bens de consumo nem da facilidade de se transferir de um país a outro. A grande maioria da população mundial encontra-se limitada em sua experiência local, distantes das novas tecnologias, do conforto propiciado pelas novas maravilhas eletrônicas e mesmo do acesso a bens e serviços básicos (BARBOSA, 2001, p.18).

O autor destaca ainda que mesmo nas grandes cidades que desfrutam das benesses da economia global, nas favelas e periferias a realidade é de exclusão, desemprego e precarização do trabalho, ou seja, se uma parte da população está integrada ao mundo global, outra não tem acesso a serviços como educação, saúde, habitação, segurança, telefonia e saneamento básico. Em todo o mundo há uma parcela significativa de excluídos digitais, sem acesso à informação e ainda imune aos novos valores sociais e morais da globalização.

Bauman (2005) chama atenção para o grupo de excluídos da possibilidade de optar por uma identidade. Pessoas a quem é negado o direito de reivindicar uma identidade para si. Aquelas que passam a ter uma identidade imposta por outros. Identidades que elas próprias ressentem, mas não têm permissão de abandonar. É parte do que ele chama de “subclasse”, os “excluídos do espaço social em que as identidades são buscadas, escolhidas, construídas, avaliadas, confirmadas ou refutadas” (BAUMAN, 2005, p. 46).

Fazem parte desse grupo aqueles que abandonam a escola, a mãe solteira, o viciado em drogas, o mendigo, os sem-teto e, com o fluxo migratório, os refugiados. Bauman ainda afirma:

[...]Tornou-se evidente que uma dimensão mais espetacular, e talvez ainda mais influente, da expansão do Ocidente em escala mundial, foi a lenta, mas implacável globalização da produção de lixo humano, ou, para ser mais preciso, “pessoas rejeitadas” – pessoas não mais necessárias ao perfeito funcionamento do ciclo econômico e portanto, de acomodação impossível, numa estrutura social compatível com a economia capitalista (BAUMAN, 2005, p. 46).

Hall (2011), por sua vez, acrescenta:

A globalização não parece estar produzindo nem o triunfo do “global” nem a persistência, em sua velha forma nacionalista, do “local”. Os deslocamentos ou os desvios da globalização mostram-se, afinal, mais variados e mais contraditórios do que sugerem seus protagonistas ou seus oponentes [...] a globalização pode acabar sendo parte daquele lento e desigual, mas continuado, descentramento do Ocidente (HALL, 2011, pp. 97-98).

Um olhar atento irá concluir que a globalização, entendida como um projeto capitalista para transformar o mundo num grande supermercado, de mercadorias e culturas, e nas últimas quatro décadas com o projeto neoliberal de privatizar tudo, tirando do Estado a responsabilidade de muitos serviços, alguns essenciais, como educação e saúde, tem gerado contradições, deixando sem acesso a esses serviços aquelas pessoas mais pobres que tiveram, inclusive, suas vidas precarizadas pela própria flexibilização nas novas relações de trabalho.

Ao mesmo tempo em que houve um avanço de tecnologias que facilitam a vida, por outro lado, elimina postos de trabalho. A busca por riquezas e matéria-primas tem desestabilizado ecossistemas vitais, gerando um ciclo de violência, desigualdade, exclusão e expulsão de muitos, dos seus lugares originários. Provoca a desestabilização de nações, comunidades e modos de vida mundo afora. Como é o caso dos povos indígenas, em especial, na Amazônia, que tem seus territórios

ameaçados pelo agronegócio, madeireiras e de mineradoras em busca de metais preciosos, para atender aos desejos do mercado global.

Diante deste cenário não são poucos os movimentos sociais de resistência a esse projeto universalista e excludente, que também provocou deslocamentos nas opções políticas, antes identificadas nas classes sociais. Os fragmentou, fazendo surgir o que passou a ser chamado de política das identidades, que desnaturaliza e historiciza as diferenças, abrindo espaço para as minorias, os grupos oprimidos e marginalizados.

“A etnia e a “raça”, o gênero, a sexualidade, a idade, a incapacidade física, a justiça social e as preocupações ecológicas produzem novas formas de identificação” (WOODWARD, 2014, p. 32). Esses movimentos tomam as identidades como fator de mobilização política. A luta se desloca do campo econômico, da exploração, para o campo cultural, da exclusão, sob a visão de que a identidade é fabricada na diferença, reproduzida por meio dos sistemas simbólicos e construída na dicotomia do tipo “nós” e “eles”, por sua vez, concretizados na prática social.

Bauman (2005) chama esse deslocamento de “proclamação da era multicultural”. Em contraposição à concepção moderna, unificada e universalista do Estado-nação, onde identidade estava ligada à condição de nascimento, de pertencimento a um território, na concepção de uma sociedade plural culturalmente, “as identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentidos a nossas próprias posições” (WOODWARD, 2014, p. 33).

Quando trazemos essa análise da sociedade e identidade nesta perspectiva cultural para a América Latina, há que se considerar a interferência da economia mundial nesta região. No entanto, é importante ter em mente que os efeitos do processo de colonização que marca sua história traz, já no seu princípio, a estratégia da dominação e da exclusão de determinados grupos, com destaque para as populações indígenas. Houve ainda a migração forçada de africanos que foram

escravizados e a imigração dos próprios europeus, dentro de um processo de produção que visava atender às metrópoles europeias, concebidas como o centro cultural e colonizador.

Sobre isso, é importante a contribuição de Canclini (2019) quando faz uma análise da realidade urbana desta parte da América, considerando as especificidades acima descritas e o impacto da globalização, dentro do que denominou de heterogeneidade multitemporal, na qual, em sua compreensão, se consolida a hibridação das culturas. Num encontro entre o tradicional, o moderno e o pós-moderno.

A pluralidade cultural da América Latina resistiu ao processo colonizador, à formação dos Estados-nacionais, no processo de independência e ao projeto de modernização tardia, e se encontra com o mundo globalizado, onde a diferença não se estabelece apenas nas relações econômicas, mas nas práticas sociais e culturais, portanto, também são simbólicas, nas palavras do autor:

Os países latino-americanos são atualmente resultado da sedimentação, justaposição e entrecruzamento de tradições indígenas (sobretudo nas áreas mesoamericana e andina), do hispanismo colonial católico e das ações políticas educativas e comunicacionais modernas. Apesar das tentativas de dar à cultura de elite um perfil moderno, encarcerando o indígena e o colonial em setores populares, uma mestiçagem interclassista gerou formações híbridas em todos os estratos sociais. (CANCLINI, 2019, pp. 74-75).

Assim, não há como negar a interferência da globalização pelo mundo, mas seus efeitos provocaram resistências. Ressurgimento e valorização das etnias, do local, da produção artesanal e outros modos de vida. Deu evidência ao diferente.

O que se vê, portanto, é a luta das minorias como forma de resistência à tentativa de padronização cultural, seja em forma de produtos culturais ou o consumo de mercadorias. A luta por uma sociedade que não só reconheça as diferenças, como querem os projetos liberais e neoliberais, mas, sobretudo, a luta contra todas as formas de desigualdade e discriminação.

Portanto, se a sociedade atual desestabiliza identidades e traz à tona os dilemas de viver e conviver com as diferenças culturais como proposta e desafio para este século XXI, passa a ser este também, um problema pedagógico e curricular, como alerta Silva (2014):

A questão de identidade, da diferença, e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem como o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado, reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidade e até mesmo violência (SILVA, 2014, p. 97).

Fica então, evidente, que a problemática da diversidade cultural nas relações sociais da pós-modernidade adentra o mundo escolar e não pode ser ignorada. No entanto, em relação à educação, não se trata apenas de uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural. Identidade e diferença são processos de produção social que envolvem relações de poder (SILVA, 2014). A luta é no sentido de combater a exclusão, a normatização e a desigualdade.

Até aqui foi apresentado um quadro mais amplo da sociedade no mundo atual. O próximo tópico objetiva um olhar mais específico, neste caso, para a sociedade do Estado de Roraima, no extremo Norte do país. Um espaço de fronteiras regionais, nacionais e culturais que tem como principal característica a diversidade cultural. Como está constituída a sociedade de Roraima e como os deslocamentos da modernidade tardia e a globalização têm afetado as identidades locais?

1.2 BOA VISTA, RORAIMA, BRASIL: “QUEM BEBE A ÁGUA DO RIO BRANCO NÃO VAI MAIS EMBORA”.

Quando pensamos a sociedade de Roraima, três aspectos se destacam: a presença indígena, a ocupação luso-brasileira e a diversidade cultural. É uma terra

que abriga gente dos mais diversos lugares do país, assim como de outras nações. Está situada na fronteira com a Guayana e a Venezuela. Há um ditado popular que diz que quem vem a Roraima e bebe a água do Rio Branco não vai mais embora, cantado nos versos da canção Água do Rio Branco, dos compositores Sérgio Barros e Eliakin Rufino (s/d):

Eu vim do sertão
Eu vim da beira do mar
Bebi água do Rio Branco
E não quis mais voltar
Eu vim do Pantanal
Vim das Minas Gerais
Bebi água do Rio Branco
E não voltei mais
Eu vim do Oiapoque
Eu vim do Chuí
Bebi água do Rio Branco
E fiquei por aqui
Gente que chega de longe
Gente que chega de fora
Bebe água do Rio Branco
E não vai embora (BARROS; RUFINO, [s/d]).

Como se vê, a letra da canção começa fazendo alusão aos/às nordestinos/as, responsáveis pelas primeiras levadas de migrantes que chegaram para se estabelecer na região do Rio Branco. É forte a influência nordestina na cultura de Roraima. Mas, continua a canção, gente do Pantanal, de Minas Gerais, do Oiapoque e do Chuí. Gente que veio de longe. Fazendo do estado um espaço culturalmente múltiplo, do encontro de “gente que veio de fora, que bebeu água do Rio Branco e não foi mais embora”.

As memórias do processo colonizador estão presentes em alguns monumentos pela cidade, como na Orla Taumanan – Figura 1, à beira do Rio Branco, justo na altura do antigo Porto do Cimento- Figura 2, local que até a década de 1970 foi o principal porto do desembarque de mercadorias e de migrantes em Boa Vista, encontra-se o Monumento aos Pioneiros, do artista Luiz Canará,

conforme Figura 3. Destaca a chegada do colonizador nordestino, em especial, cearense, que se “encontra” com os indígenas que já habitavam estas terras.

FIGURA 1 - ORLA TAUMANAN



Fonte: www.g1.globo.com/rr/roraima/noticia

FIGURA 2 - ANTIGO PORTO DO CIMENTO



Fonte: www.folhabv.com.br

FIGURA 3 - MONUMENTO AOS PIONEIROS

Fonte: www.g1.globo.com/rr/roraima/noticia

Já na avenida Ene Garcês, escondida atrás do terminal de ônibus, encontramos a praça da Cultura- Figura 4. Nela há três estátuas que representam o indígena, o vaqueiro e o garimpeiro. O indígena representa os nativos, os primeiros habitantes da região. O vaqueiro representando ali a pecuária, atividade econômica implantada ainda no processo de colonização no final do século XVIII e início do século XIX e o garimpeiro.

FIGURA 4 - PRAÇA DA CULTURA

Fonte: Acervo do autor

Em memória deste último, há ainda um enorme monumento plantado na Praça do Centro Cívico: O garimpeiro. Posto em frente aos palácios dos poderes

executivo, legislativo e judiciário e de costas para a Catedral Cristo Redentor, da Igreja Católica, conforme Figura 5, instituição que tem trabalhado junto às comunidades indígenas ao longo dos séculos XX e XXI, que, frequentemente, tem se posicionado em oposição às atividades garimpeiras.

FIGURA 5 - MONUMENTO AO GARIMPEIRO



Fonte: www.g1.globo.com/rr/roraima/noticias

Sobre os monumentos Canclini (2019) nos explica que:

São colocados numa praça, num território público que não é de ninguém em particular, mas de “todos”, de um conjunto social claramente delimitado, os que habitam o bairro, a cidade ou a nação. O território da praça ou do museu torna-se cerimonial pelo fato de conter os símbolos de identidade, objetos e lembranças dos melhores heróis e batalhas, algo que já não existe, mas que é resguardado porque alude à origem à essência. Ali se conserva o modelo de identidade, a versão autêntica (CANCLINI, 2019, p. 191)

Ainda para este autor, os monumentos são também testemunhos de dominação mais que de uma apropriação justa e solidária do espaço territorial e do tempo histórico. Ocultam a heterogeneidade e as divisões dos homens representados (CANCLINI, 2019).

Neste caso em questão, os monumentos que apresentamos aludem sobre a trajetória marcada pela relação entre três grupos: O indígena, o fazendeiro e o garimpeiro. Um discurso que toma a feição de “mito fundador” elaborado pelos “pioneiros”, inclusive com afirmação de que a origem da cidade se deu a partir da fazenda Boa Vista – Figura 6, criada em 1830, por Inácio Lopes de Magalhães, reconhecido como membro fundador da cidade.

FIGURA 6 - ANTIGA SEDE DA FAZENDA BOA VISTA



Fonte: www.folhabv.com.br

Dessa forma representada por uma elite constituída de um pequeno grupo de criadores de gado, que embora incomodada e ao mesmo tempo envolvida também com o garimpo (SANTOS, 2015), seleciona de seu passado as memórias que considera imprescindíveis à construção da identidade local, transformando-as nas bases de sustentação das “histórias que são contadas [...], memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que delas são construídas” (HALL, 2011, p. 51)

Tal construção busca uma essência para a identidade local, baseada numa “harmoniosa relação” entre os três grupos, dentro de uma visão tradicionalista onde identidade cultural se apoia em um patrimônio. Dessa forma, “ter uma identidade

seria, antes de mais nada, ter um país, uma cidade ou um bairro, uma entidade em que tudo o que é compartilhado pelos que habitam esse lugar se tornasse idêntico ou intercambiável”(CANCLINI, 2019, p. 190).Construção esta que sofrerá mudanças. Segundo Santos (2015), à medida que marcha para o final do século XX:

Boa Vista havia se transformado em uma nova cidade com novos habitantes. Havia se distanciado da sociedade dependente diretamente da economia da pecuária, ou centrada nas atividades agropecuárias. O governo, com sua máquina administrativa, abriu espaço para uma boa parcela de funcionários, o garimpo movimentava outra gama de indivíduos, além do comércio e da prestação de serviços que dependiam de outros administradores e fontes de renda, passando a ignorar o estilo tradicional de vida – muitos dos então habitantes da cidade nem sequer o haviam vivenciado e desconheciam completamente a suas práticas, seus costumes e seus valores (SANTOS, 2015, pp. 114-115)

Ou seja, a pecuária e seu modo de vida deixaram de ser o centro, o contexto sociocultural e econômico deixou de girar em torno desta atividade. Vive-se um tempo em que as comunidades imaginadas estão sendo contestadas e reconstituídas. “Este é um período historicamente caracterizado, entretanto, pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamentos” (WOODWARD, 2014, p. 25).

Nos últimos anos, Roraima e, em especial, sua capital, tem recebido um fluxo bastante significativo de imigrantes do Haiti, e principalmente da Venezuela. Este fenômeno tem provocado mudanças na economia, mas principalmente na sociedade e cultura. As diferenças culturais saltam aos olhos. É fácil identificar o “outro”- Figura 7. Em cada esquina, em cada sinal de trânsito, em cada canteiro de obra, nos deparamos com um “estranho” e provoca reações das mais diversas que vão de atos de xenofobia ao acolhimento. Um fenômeno que Bauman explica (2017):

Estranhos tendem a causar ansiedade por serem “diferentes” – e, assim, assustadoramente imprevisíveis, ao contrário das pessoas com as quais interagimos todos os dias e das quais acreditamos saber o que esperar. Pelo que conhecemos, o influxo maciço de estranhos pode ser responsável pela destruição das coisas que apreciávamos, e sua intenção é desfigurar

ou abolir nosso modo de vida confortavelmente convencional (BAUMAN, 2017, pp. 13-14).

FIGURA 7 - IMIGRANTES NAS RUAS DE BOA VISTA/RR



Fonte: www.metropoles.com

Esta tem sido, há muito, a realidade das terras banhadas pelo Rio Branco. Marcadas pelo fluxo migratório, pela “incômoda” presença do “estranho”, da diferença cultural, pela convivência de povos vindos de todos os estados da federação, em especial cearenses, maranhenses, paraibanos, gaúchos, paraenses e amazonenses. Um fenômeno que incide na Escola, tornando-a ainda mais plural, desafiando o/a professor/a e sua prática em sala de aula.

Se atualmente Roraima sofre um impacto da imigração de venezuelanos¹ e haitianos², há tempos sabe-se do fluxo de guyanenses (LIMA; RODRIGUES, 2016), assim como o deslocamento de indígenas que vivem nas fronteiras Guyana/Brasil/Venezuela (OLIVEIRA, 2016). Além do mais, não ficará isento dos deslocamentos provocados pelo processo de globalização, compactando distâncias,

¹ Somente em 2019, 4,1 mil venezuelanos foram matriculados na rede estadual de ensino. (ARAÚJO, 2020).

² 19. 346 haitianos chegaram e permaneceram em Boa Vista em 2019, conforme informação da Polícia Federal (GOMES, 2020).

dissolvendo fronteiras e influenciando um longo processo de migração, por sua vez, produzindo identidades plurais e contestadas (WOODWARD, 2014).

No entanto, é sempre bom lembrar que este espaço, bem antes da chegada dos europeus e nordestinos, já era ocupado por muitas etnias, predominantemente, grupos Aruak e Karib. Qualquer esforço para compreender a sociedade de Roraima e sua diversidade será em vão se não considerar a importância da população indígena, as consequências do processo histórico da ocupação e da colonização luso-brasileira e como se constituíram as relações de poder entre colonizadores e nativos. Sobretudo, porque o impacto sobre população indígena foi devastador. Seja por conta das mortes nas guerras de resistência, pela escravidão sofrida, por contágio de doenças do “branco”, pelas alterações profundas nos aspectos culturais, alterando todos os seus modos de vida, processo só suavizado com a organização de resistência no movimento indígena a partir dos anos 1970.

Antropólogos e Historiadores dão conta de que esta região, que compreende o atual estado de Roraima, Guyana e Venezuela, era um espaço ocupado por dezenas de etnias, habitantes das montanhas, dos rios e igarapés, floresta e lavrado. Para citar algumas: Macuxi, Paraviana, Sucurys, Yaricuna, Uiacá, Guaxumara, Saporá, Wapixana, Atruari, Tapicari, Amaripa, Pauxiana, Ipurugoto, Cuicuicoto, Macu, Caripuna entre outros (VIEIRA, 2014; CIDR, 1989). Estes grupos viviam principalmente da caça, da pesca, da coleta, comercializavam, guerreavam, tinham suas próprias organizações sociais, políticas, culturais e religiosas. Aspectos esses que sofreram interferência a partir do contato com os europeus e brasileiros, em alguns casos chegando ao etnocídio (CIDR, 1989).

Os Wapichana – Figura 8, e os Macuxi – Figura 9, são duas das principais etnias que sobreviveram e com as quais os “brancos” mais se relacionaram nos séculos XIX e XX, quando se estabeleceram as relações socioculturais presentes na sociedade de Roraima. Sobre essa relação, Santos (2015) afirma:

Apesar da sua importância para a identidade local, nessa relação o índio era uma presença/ausência, evocada pra ser negada, visto que, em relação a constituição e desenvolvimento da sociedade local ele não tinha nada de importante a oferecer, dada à “pobreza” de sua cultura. Entretanto para os memorialistas locais, muito teria a usufruir do mundo civilizado levado á efeito por aquela (SANTOS, 2015, p. 88).

FIGURA 8 - INDÍGENAS WAPIXANA, 1927



Fonte: www.pib.socioambiental.org

FIGURA 9 - CHEFE MACUXI, 1923



Fonte: www.pib.socioambiental.org

O mundo “civilizado” entendido pela elite local e seus memorialistas consistia na negação do modo de vida e das culturas indígenas, consideradas “atrasadas”,

restando ao indígena a “integração” à cultura dos “brancos” e uma das estratégias era a escolarização. No entanto, “a escola é a causa primária da crise da língua e da cultura indígena” (CIDR, 1990, p.24). Nelas os indígenas eram proibidos de falar suas próprias línguas, consideradas pejorativamente “gírias”, devendo aprender a Língua Portuguesa.

Em Roraima, em pleno século XX, a educação oferecida aos indígenas, serviu como imposição de valores alheios e de negação de suas identidades, línguas e culturas (SANTOS, 2014). Não tinha nenhuma relação com o universo dos povos nativos. Era esse, por exemplo, o objetivo da escola profissionalizante do Surumu, criada em 1911 pelos missionários beneditinos com o apoio do estado, visando à integração da população indígena à cultura do “branco” (SANTOS, 2016).

Houve contato também com as missões evangélicas entre os Wai-wai e os Yekuanas. O objetivo era ensinar a ler e escrever, porém, a finalidade última era catequisar. Pregar o evangelho e convertê-los ao Cristianismo e, de certa forma, impor as condições de vida alheias à cultura destes povos. No caso dos Wai-wai, a relação com a escola das missões data da década de 1950 (SANTOS, 2014).

O que se percebe nessas passagens acima é, sobretudo, a Escola sendo usada como instrumento de imposição da cultura dominante – “Brasileira” / Ocidental. Uma classificação de diferença que é construída a partir do binário civilizado / selvagem, culto/ inculto (WOODWARD, 2014), e neste caso em especial, dentro de uma racionalidade moderna inerente à Escola, que impõe a supremacia de cultura e da língua escrita (do “branco/ culto/ civilizado) sobre a cultura oral (do índio/inculto/selvagem). Convertendo assim, a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão. O que chamam de civilizado e culto é, no fim das contas, a cultura dominante (GRIGNON, 2017).

É importante dizer que esta visão será contestada, descentrada. A Escola será tomada como importante instrumento na luta dos povos indígenas para a sobrevivência e afirmação de suas identidades, seus valores, costumes e saberes.

O próprio espaço da escola do Surumu será palco desta reviravolta. Uma luta por representação que vai reivindicar outro modelo de Escola que não seja centrada na cultura do “branco”, que leve em consideração também a vida das comunidades e suas culturas (SANTOS, 2016).

Mas, o certo é que, até a metade do século XX a sociedade roraimense apresentava-se predominantemente formada de “brancos”, índios e mestiços e dominada por uma elite ligada à pecuária. Segundo Santos (2018), o fluxo migratório nas décadas seguintes, tanto pela abertura da BR-174, quanto motivado pelo garimpo, provocará um deslocamento nas relações de poder que irá levar à decadência daquela sociedade tradicional.

O garimpo em Roraima tem sua prática datada no início do século XX (CIDR, 1990), tomando importância na década de 1940. No entanto, a partir 1980 tomou uma proporção assustadora. Estima-se que 50 mil pessoas chegaram à busca dos garimpos. Boa Vista ficou conhecida como a “cidade do ouro”. “O movimento migratório na busca do ouro provocou violentas tensões sociais, culturais e econômicas na vida do homem roraimense” (OLIVEIRA, 2002, pp. 134-153).

Mas há que se esclarecer que alguns fatos políticos institucionais vão também provocando deslocamentos na sociedade roraimense no século XX. São eles: a criação do Território Federal do Rio Branco em 1943, a Ditadura Militar em 1964 e a criação e estruturação do estado, criado em 1988, mas instituído a partir de 1991, “soterrando [...] com uma invasão de imigrantes e novas atividades o antigo vilarejo, em um movimento diretamente promovido pelo Governo Federal” (SANTOS, 2015, p. 65).

Sobre esse momento de estruturação do estado e sua importância na mudança da sociedade de Roraima, Vale (2014) afirma que:

Nos anos de 1990 o progressivo crescimento demográfico ocorre com maior destaque após a transformação de Território Federal em Estado. A cidade de Boa Vista teve um desenvolvimento acelerado com a implementação de toda a infraestrutura para atender os serviços do governo instalado e com o

grande fluxo migratório, principalmente de nordestinos, para os quadros do funcionalismo estadual e para a construção de rodovias federais (VALE 2014, p. 101).

Esse intenso processo migratório, a expansão urbana e a desestabilização dos valores tradicionais abriam espaços na cena social para outros atores, outras demandas e lutas na sociedade, sinalizando para outros tempos. E quais seriam as consequências destas mudanças nos campos político, social e cultural? Mais uma vez recorremos a Santos (2015):

A presença de novos habitantes sem identificação com a cidade contribuía para esvaziar de sentido a “ordem de lugar praticado”. Forçadas por novas experiências e novas compreensões de mundo, as práticas habituais dos velhos moradores de Boa Vista abriam-se para novas configurações sociais, e as formas de ser e agir que chegavam com os novos moradores e possíveis novos descendentes dos “pioneiros” não lhes permitiam forjar uma identidade capaz de representar o conjunto maior da população. A cidade já não tinha como referencial apenas pecuarista, e sua diversificação a afasta das amarras da sociedade tradicional (SANTOS, 2015, pp. 99-100).

A elite local, pecuarista, vinculada fortemente aos pioneiros que insistiam em tomar para si o mérito da “invenção de Roraima”, dando-lhe uma identidade centrada no universo da criação de gado, começava a sentir os sintomas da dimensão da diversidade cultural. Ficava cada vez mais evidente que:

Para além das memórias elaboradas pela elite boa-vistense estavam os povos indígenas, os garimpeiros pobres, os migrantes sem recursos, os pobres e analfabetos desempregados e subempregados, pessoas em geral com pouco recurso material e baixo grau de instrução, revelando o que escapava à identidade produzida por tal elite. Esses segmentos sociais eram parte e excesso dessa identidade ao mesmo tempo (SANTOS, 2015, p. 86).

Em todo o país outros grupos passaram a competir por espaço no universo sociocultural e político, a exemplo do movimento dos operários, dos estudantes, donas de casa, professores, negros e indígenas. Crescia a consciência de que a libertação dos pobres e oprimidos seria dos próprios oprimidos. Tomar a luta nas mãos (SANTOS 2018). Em Roraima destacamos o movimento indígena organizado.

A partir 1970 os povos indígenas intensificam as lutas e usando como arma no campo de batalha traços de sua cultura ancestral em oposição à cultura do “branco”. Redefinindo suas posições na sociedade, souberam se apropriar dos instrumentos, das tecnologias e valores do “branco” na luta pela garantia de seus direitos, de suas identidades e tradições culturais. Como exemplo, destaca-se o deslocamento que vai contestar e reposicionar a escola oferecida nas suas comunidades.

Segundo Santos (2015), houve por parte das lideranças indígenas, críticas severas ao modelo de escola imposto pelo Estado às suas comunidades. Criticavam a ação negativa da Escola sobre seus valores culturais. O currículo distante das suas realidades não apresentava nenhuma preocupação com as línguas indígenas, processo este, de pouca utilidade para esses povos, pois abriam portas para o acesso dos jovens ao universo cultural não indígena, que muitas vezes resultava no esquecimento das línguas e dos costumes.

Os resultados dessa luta se percebem com a implantação da Educação Escolar Indígena Diferenciada na qual cada comunidade define os processos próprios de ensino (LUCIANO, 2006). Em Roraima esses debates resultaram, já na década de 1980, na criação do NEI, Núcleo de Educação Indígena, na Secretaria de Educação do Estado, para na década seguinte, se consolidar o projeto de educação escolar indígena, pensado e elaborado pelos professores que formavam a OPIR – Organização dos Professores indígenas de Roraima. Seria criado também o Magistério Indígena, para formação e capacitação destes professores, em 1994 (SANTOS, 2016).

Nos anos 2000, a partir da Carta de Canuanin, a UFRR cria o INSIKIRAN – Figura 10, instituto específico para a formação de indígenas em nível superior, oferecendo cursos de licenciatura intercultural (SANTOS, 2016). O movimento dos povos indígenas em nível nacional resultou na implantação da Lei Nº 11.645/2008, que obriga o estudo da História e das culturas indígenas na Educação Básica, reafirmando sua presença e ressaltando o seu protagonismo na sociedade atual.

FIGURA 10 - INSTITUTO INSIKIRAN

Fonte: www.folhabv.com.br

Essas lutas ganham impulso maior a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 que reconhece a condição de diferença cultural dos povos indígenas e os direitos dos índios sobre suas terras, definidos como direitos originários. Conforme podemos constatar no Artigo 231: “São reconhecido aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988).

Chegado o século XXI, Boa Vista se destaca como uma cidade cosmopolita. No contexto dos projetos de integração e desenvolvimento da região, a população não indígena vai se apoderando do espaço, o processo migratório se intensifica, gente vinda das mais variadas partes do país e dos países vizinhos, trazendo consigo seus referenciais culturais que aqui irão se encontrar com muitos outros, dando à sociedade de Roraima uma característica plural.

Com asfaltamento da BR 174, que faz a ligação de Boa Vista com o Amazonas e com a Venezuela, e a BR- 401, que liga a cidade à Guyana, assim

como as três empresas aéreas que fazem voos diários para Boa Vista, diminuíram as distâncias e o isolamento que durante muito tempo se alegava na região do Rio Branco.

A globalização, seus produtos e suas marcas mundiais passaram a chegar rapidamente a Roraima. Os novos meios de comunicação possibilitam a conexão com todas as partes do mundo. Dois *shoppings centers* foram construídos com grandes redes de lojas, franquias de cinema e restaurantes mundiais de *fastfood*. Nos últimos anos ficou fácil encontrar nas esquinas de Boa Vista as mesmas comidas vendidas nos grandes centros do mundo, disputando os cardápios com a culinária local.

As migrações venezuelanas e haitianas alteraram a paisagem e a dinâmica da cidade de Boa Vista. As ruas tomadas de gente falando espanhol, vendedores nos sinais de trânsito se arriscando num “portunhol”. Circulam com suas bicicletas ou mesmo em grupos a pé – Figura 11. Assim, burlando a ordem da cidade (CERTEAU, 2014), se fazem sujeitos, fabricam-se e se desmancham permanentemente, neste processo de viver em “suspensão” (BHABHA, 2019; HALL, 2011), mesmo vistos como “estranhos”.

FIGURA 11 - IMIGRANTES VENEZUELANOS EM BOA VISTA/RR



Fonte: www.noticias.r7.com

Neste contexto, também o indígena, que tem uma ligação ancestral com o lugar, passa a ser visto como o “outro” no seu próprio espaço. Passa a ser o estranho, exótico, o diferente, o forasteiro. Estes são sempre vistos como ameaça às vulneráveis posições e à fragilidade de certo bem-estar (BAUMAN, 2017).

Nestas circunstâncias o que dizer do indígena morador da cidade de Boa Vista?

1.3 O INDÍGENA QUE MORA E ESTUDA NA CIDADE

Lugar de “índio” é no mato, dizem alguns. Se vive na cidade já é “civilizado”. Já fala a língua do “branco”, come comida do “branco”, anda vestido, usa celular, computador, possui carro, já não é mais um “índio” de verdade. Essas frases compõem a compreensão equivocada que marca fortemente a definição do que é ser indígena. Ainda persiste a ideia, em muitos, do índio primitivo, que mora no mato (PIMENTEL, 2012), resquícios da narrativa construída no processo de colonização que associava ao indígena a imagem de selvagens, bugres, que vivem nas florestas em suas malocas cobertas de palhas, andam sem roupas, comendo somente a caça e a pesca.

É parte da luta dos povos indígenas desconstruir estas imagens e narrativas que revelam um total desconhecimento do que é ser indígena. São definições decorrentes de uma ideia eurocêntrica imposta pelo colonizador que tinha óbvias intenções de impor a cultura europeia sobre a indígena. E além desta visão, acabou se estabelecendo outra compreensão de que a cultura indígena é estática, ou seja, que o indígena não muda, deve permanecer como há quinhentos anos, como o encontrou o português Cabral. Um grande equívoco como afirma Freire (2000):

Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. E essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento. Quando o índio não se enquadra nessa imagem, vem logo a reação: “Ah! Não é mais índio”. Na cabeça dessas pessoas, o “índio autêntico” é o índio de papel da carta do Caminha, não aquele índio de carne e osso que convive conosco, que está hoje no meio de nós (FREIRE, 2000.p.17).

Esta imagem “congelada” interfere de maneira incisiva na vida dos indígenas que saem das suas comunidades para as cidades. O simples fato de usufruir de tecnologias e elementos culturais da sociedade envolvente, como o computador, por exemplo, acaba sendo argumento para pensarem o que Freire (2000) chamou de

uma nova categoria: o “ex-índio”. Contra argumentando esta suposição, lembra este autor que nosso cotidiano está marcado de elementos tomados emprestados de outras culturas:

O brasileiro pode usar coisas produzidas por outros povos - computador, telefone, televisão, relógio, rádio, aparelho de som, luz elétrica, água encanada - e nem por isso deixa de ser brasileiro. Mas o índio, se desejar fazer o mesmo, deixa de ser índio? É isso? Quer dizer, nós não concedemos às culturas indígenas aquilo que queremos para a nossa: o direito de entrar em contato com outras culturas e de, como consequência desse contato, mudar (FREIRE, 2000.p. 17).

Deixa de ser indígena aquele que vive na cidade? Como vimos, embora nascendo na sua comunidade e depois saindo para as cidades entrando em contato com outras culturas continuarão sendo indígenas. Estamos aqui nos comunicando numa língua originária da Península Ibérica que, por sua vez, sofreu influência de outras culturas como a latina e a moura e que ao se estabelecer nos trópicos recebeu influência inclusive de línguas indígenas. Entender que o indígena que vive na cidade perde sua cultura “original” é caso de se pensar, afinal qual cultura é original? Neste sentido afirma Pimentel (2012):

Não existe instrumento científico capaz de detectar quando uma cultura deixa de ser “original”, nem quando um povo deixa de ser indígena (E quando será que uma cultura começa a ser original? E quando é que um povo começa a ser indígena?). Ninguém vive no ambiente cultural que nasceu. Em segundo lugar, “o ambiente cultural original” dos índios, admitindo-se que tal entidade exista, foi destruído meticulosamente durante cinco séculos, por epidemias, massacres, escravidão, catequese e destruição ambiental (PIMENTEL, 2012, p. 45).

Dito isto, não há espaço para controvérsias quanto à identidade do indígena que se desloca de sua comunidade para a cidade. Ele não perderá sua condição de indígena. Seja em Boa Vista, em Nova York ou em Tokyo.

Mas afinal, quais os motivos que levam indígenas a se deslocarem para as cidades? No caso dos povos indígenas de Roraima, quais os motivos que lhes empurram para a capital, Boa Vista?

Uma das razões diz respeito, sobretudo, à sobrevivência. Reclamam da vida difícil que passam nas suas comunidades. Falam da necessidade de trabalhar para ganhar dinheiro, o que nas suas comunidades não é possível. Assim também como a procura por tratamentos de saúde. Há ausência de atendimento médico adequado ou mesmo total negação deste serviço. Serviços estes, essenciais que são garantidos na Constituição e lhes são negados pelo Estado (LIMA; CIRINO, 2016). O mesmo se diz com relação às escolas. Sentem necessidade de estudar e em decorrência da ausência destas, são obrigados a se deslocar para a cidade. Uma experiência quase sempre frustrante.

À medida que a urbanização avança sobre as áreas indígenas os elementos culturais da sociedade capitalista chegam com toda intensidade. O deslocamento de um parente para a cidade é outro fator que influencia bastante esse contato com o universo citadino, muitos saem para visitas e acabam ficando. O centro urbano se configura como atrativo, um ilusório de fácil acesso aos bens de consumo, de circulação de mercadorias e dinheiro para quem busca um melhor nível de vida e que a cidade parece oferecer (SOUZA, 2019).

Os indígenas acabam seduzidos por esse universo completamente diferente do seu e saem em busca desse mundo de novidades e de esperanças. Ferri (1990) ilustra sobre este fenômeno da sedução já na década de 1990:

Diretamente ligados à cultura da cidade, os índios são direcionados pelos meios de comunicação, sobretudo o rádio, que invadiu as malocas. Um número sempre maior de índios escuta as notícias, as propagandas e as músicas modernas. As malocas são inundadas diariamente por músicas sertanejas, comentários sobre a vida da cidade [...]O rádio passa a imagem que só na cidade acontecessem as coisas e existem condições para alguém se destacar na vida. As propagandas oferecem os produtos de uma forma atraente: “Loja do Papai, barato todo dia!”, “É só entrar e comprar!”. Na cidade tudo é possível. Pode se ganhar dinheiro com facilidade e comprar qualquer coisa (FERRI, 1990, p.60).

Nas cidades brasileiras segundo dados do Censo do IBGE de 2010, dos 896. 917 indígenas do país, 36,2% deles moram nas áreas urbanas. Boa Vista é uma das cidades de maior concentração de indígenas, 11 % da sua população.

Estima-se que esse número pode chegar a 31 mil pessoas (LIMA; SOUZA, 2016), espalhadas pelos bairros da cidade. Por esse motivo é chamada por muitos de “Maloca Grande”. (LIMA; CIRINO, 2016).

A presença do indígena em Boa Vista é desde a sua fundação. Era a principal mão-de-obra. As etnias mais encontradas são: Macuxi e Wapichana. Historicamente essas etnias convivem com os não indígenas desde os primeiros momentos do processo de colonização portuguesa no Vale do Rio Branco, principalmente os Wapichana. No entanto, outras etnias como os Yanomami, Patamona, Ingaricó, Taurepang entres outras são encontradas morando e/ou estudando, ou mesmo de passagem, em Boa Vista.

No entanto, quais as relações destes indígenas com a Escola da cidade?

Como afirmado acima um dos principais motivos do deslocamento de indígenas para a cidade de Boa Vista, Roraima é a procura por escola. É um caminho escolhido por muitos. A esperança de conseguir se qualificar para ingressar no mercado de trabalho. No entanto, aqui se inicia uma trajetória de muitos dilemas para estes povos. O que era para ser um lugar de acolhimento, de possibilidade de uma formação pessoal, cultural, se transforma numa arena de conflitos em que, na maioria das vezes os indígenas saem perdendo. As dificuldades com a língua, que os impossibilitam de entender o que é ensinado, somam-se ao preconceito que sofrem dos outros alunos em sala. O resultado quase sempre é o abandono do sonho da escolaridade, o que, conseqüentemente, implica na condição de vida desta população.

Encontramos nos depoimentos apresentados por alguns pesquisadores um retrato dessa complicada relação dos indígenas urbanos com a escola em Boa Vista/RR. Vejamos uma passagem que relata a experiência de uma senhora indígena de 49 anos da etnia Macuxi, com a escolarização, conforme cita, Oliveira (2010):

Ao iniciar seus estudos sentia dificuldades em acompanhar o andamento das aulas devido ao preconceito, e que acabou desistindo da escola. Recentemente ela retornou aos estudos, embora com dificuldades de leitura, segue na EJA cursando a terceira série do ensino fundamental [...] ela atribui o desinteresse da professora em ensinar e acrescenta que “existem três cabocos” na sala, um muito calado, e apesar de não dominar bem a leitura, afirmou que “eu sou caboca, mas sei que vou ser alguma coisa no futuro” (OLIVEIRA, 2010. p. 25).

Neste relato podemos destacar logo de imediato um dos grandes problemas que atingem esta população: o preconceito. Fala ainda da presença de mais três “cabocos” em sala e revela que um deles é calado. O termo “caboco” acaba tendo um sentido pejorativo, com intenção de menosprezar, desvalorizar a condição de indígena, manifestação esta dos habitantes da cidade, não indígenas. Isso muitas vezes acaba provocando em muitos alunos/as destas etnias que frequentam a escola na cidade Boa Vista, certo recolhimento, e acabam não participando das aulas, ficando isolados e “calados”, como afirmado no relato acima. Aponta também a falta de interesse da professora e a dificuldade que sentia de acompanhar as aulas.

Uma das relações conflituosas que os/as indígenas da cidade de Boa Vista têm com a escolarização é em relação à língua materna. Quando chegam à cidade são obrigados a falar em Português com mais frequência. Nas escolas são obrigados a estudar esta língua, mas apresentam muita dificuldade. E esta questão já se torna motivo de preconceito. Muitos jovens que falam a língua materna deixam de usá-la por vergonha e, com o tempo, acabam esquecendo. A perda da identidade linguística é um dos pontos que revelam o peso da violência de uma Escola que universaliza uma língua – a portuguesa – em detrimento de outra, num espaço multicultural.

A pesquisa desenvolvida por Oliveira (2010) revela uma situação bastante interessante para se problematizar essa relação dos indígenas com a Escola na capital Boa Vista. O exemplo dá-se no bairro 13 de Setembro, destacado pelo autor como um bairro predominantemente indígena. Uma das preocupações dos

habitantes indígenas deste bairro está na ameaça da perda da língua materna. Sobre isso vejamos o que diz Oliveira (2010):

A língua materna foi um dos temas mais discutidos nesses encontros, pois na grande maioria dos índios do 13 de Setembro a língua materna está adormecida na memória. Eles foram chegando no bairro e começaram a falar apenas o português, esquecendo a língua materna. Somente aqueles parentes que tinham vínculo com a maloca ou tinham chegado recentemente falavam a língua materna [...] Contudo durante as conversas nas oficinas culturais alguns parentes relatavam que em suas residências ainda se praticava sua cultura de acordo com seu povo (OLIVEIRA, 2010. p. 48).

Esta passagem é reveladora de um ponto importante neste nosso debate. São significativamente fortes os traços culturais destes povos mesmo no espaço urbano. Fato este que coloca em questão a forma como a Escola lida com essas diferenças. Como são definidos os conteúdos a serem ensinados? Quais os significados destes conteúdos para uma sala de aula multicultural, contando inclusive com a presença destes povos originários com seus saberes e valores culturais específicos? Seria possível uma Escola plural e multilíngue? O que fazer para atender a estas realidades? Não são poucos os desafios.

A escola acaba sendo um universo cultural distante e estranho para os indígenas que se aventuram a viver em Boa Vista. Vejamos um depoimento citado por Santos (2014) de um trabalhador da construção civil em relação à Escola:

Vim para a cidade estudar, mas achei tudo um pouco distante de minha realidade, então tive muita dificuldade de me adaptar, principalmente na sala de aula. Não existia interação comigo, então eu ficava ali, calado, fazendo minha tarefa e no intervalo era melhor porque não precisava ficar perto, só aos poucos eu fui me inteirando com os colegas (SANTOS. 2014 p. 88).

Há nesse depoimento a confirmação de certo estranhamento com o universo escolar. Por outro lado ele reclama da falta de interação por parte dos colegas da sala. Sentia-se isolado. A não aproximação dos colegas é uma das manifestações

do preconceito e, na maioria dos casos, quando esta aproximação acontece, os/as alunos/as indígenas recebem logo a alcunha de “caboco” ou “Macuxi” em alusão a uma das principais etnias do estado, termos usados com cunho pejorativo e generalizante.

Neste contexto a Escola tem sido quase sempre uma experiência frustrante para a população indígena da cidade de Boa Vista. Não atende as suas expectativas de formação, além de não considerar suas especificidades culturais, a exemplo da língua, fundamental para afirmação étnica. Dessa forma a Escola acaba por reforçar o preconceito existente na sociedade fora de seus muros. Resultando no abandono, como afirma Oliveira (2010):

Muitos desses indígenas urbanos não encontram apoio para terminar os estudos e acabam abandonando a escola em virtude do preconceito feitos por seus colegas na sala de aula, como também dos professores que os acompanham. Na tentativa de se enquadrarem no meio da sociedade, os indígenas acabam por renegar a própria origem, tentando incorporar uma cultura nacional que é privilegiada, e renegam a cultura de origem (OLIVEIRA, 2010.p. 25).

As consequências desta relação alijada podem ser observadas nas ruas. Sem qualificação profissional os/as indígenas habitantes da cidade de Boa Vista passam a ocupar os postos de trabalho dos setores que menos remunera. Vão para a construção civil como ajudantes de pedreiro, carregadores e ajudantes nas feiras, empregadas domésticas, vão para o mercado informal, ou, quando não raro, sem emprego, se submetem a buscar sua sobrevivência no lixão, situado às margens da BR – 174. Numa condição de vida precarizada vão habitar os bairros da periferia, enfrentado todo tipo de violência. Invisíveis na Escola e na sociedade.

Boa Vista é, portanto, um lugar de coexistência de pessoas e grupos culturalmente diferentes que disputam espaço, cruzando as fronteiras econômicas, sociais e culturais. Heterogênea na sua composição, múltipla nas suas relações. Não se difere muito do que se sabe da configuração da sociedade no restante do Brasil e na América Latina. Constituída de uma base multicultural muito forte, na

qual as relações interétnicas têm sido constantemente na sua trajetória, uma história dolorosa e trágica, principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes (CANDAU, 2012b).

Esse quadro social e cultural tem implicações nos aspectos educacionais. Todo esse cenário de pluralidade cultural incide diretamente na Escola, exige dos sujeitos nela envolvidos uma nova consciência diante das diferenças culturais, especialmente nas relações com povos indígenas que vivem na cidade de Boa Vista. Como construir então uma educação que atenda à heterogeneidade desta sociedade?

2 EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE IDENTIDADE E DIFERENÇA CULTURAL.

A Educação é um campo de luta. E as últimas décadas, no contexto multicultural, tem sido palco das lutas identitárias, disputas políticas e culturais por representações e significados, protagonizadas pelos grupos subalternizados, historicamente excluídos e/ou silenciados. Os/as indígenas e afro-brasileiros/as têm sido protagonistas nestas lutas. Contestam o caráter etnocêntrico e eurocêntrico do currículo e da cultura escolar, a partir das políticas públicas afirmativas, propõem a construção de uma educação intercultural em que as diferenças culturais não justifiquem desigualdades e exclusões.

Por ocupar um lugar importante na construção de subjetividades e identidades dos alunos, o ensino de História não ficou isento deste processo. Campo de batalha das memórias e das identidades, fundamental na construção do sentimento nacional nos séculos XIX e XX, a partir de uma perspectiva moderna de nação, de único povo, com uma única história, se vê agora desafiado pelas Leis N^o 10.639/2003 e N^o 11.645/2008, que tornam obrigatória a inclusão das histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras na Educação Básica, a desconstruir os discursos e as narrativas monoculturais, excludentes e preconceituosas sobre estes povos.

O objetivo deste capítulo é, portanto, discutir como a educação e o ensino de História têm sido afetados por este contexto multicultural, que tem resultado em políticas públicas afirmativas, mudanças de currículos, especialmente em relação às histórias e culturas indígenas e suas implicações na prática do professor de História.

Está dividido em três tópicos, o primeiro: 'Educação num contexto de diversidade cultural', tem como objetivo discutir como o processo educacional se apresenta neste contexto, os deslocamentos com a inclusão das minorias na Educação Básica, a luta por uma educação que respeite as diferenças culturais. Os conceitos e perspectivas que irão fundamentar os marcos legais e as diretrizes curriculares.

O segundo tópico, 'Ensino de História, povos indígenas e identidade nacional' tem por objetivo discorrer sobre o Ensino de História, sua instituição enquanto disciplina escolar na Educação Básica, sua função enquanto formadora da identidade nacional e qual o lugar dos povos indígenas na trajetória da História Ensinada.

O terceiro tópico, 'A Lei Nº 11.645/2008 e inclusão das histórias e culturas indígenas na Educação Básica: expectativas, possibilidades e implicações', apresenta e discute as propostas de mudanças da referida Lei no currículo de História e a obrigatoriedade dos estudos das Histórias e culturas indígenas e suas implicações na prática de sala de aula a partir dos debates apresentados em artigos, periódicos, dissertações e teses que discutem o tema.

2.1 EDUCAÇÃO NUM CONTEXTO DE DIVERSIDADE CULTURAL

Desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, Lei Nº 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs em 1997, as discussões sobre a Diversidade Cultural ganharam espaço. Resultado das lutas das minorias, dos indígenas, dos quilombolas e outros grupos, pelo reconhecimento e pelo respeito às suas especificidades culturais. A pluralidade cultural passou a ser um tema de fundamental importância na formação do currículo, da prática pedagógica e da cultura escolar.

Identidade, diferença e diversidade cultural são temas cada vez mais discutidos no meio acadêmico, nos campos ligados à educação que, por sua vez, afetam também o Ensino de História. Mas, o termo “diversidade”, suas aplicações e implicações têm causado algumas controvérsias.

Silva (2014) vê identidade e diferença não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve relação de poder, contesta a perspectiva liberal da diversidade cultural que naturaliza as diferenças,

vistas como parte da natureza humana, devendo, portanto, ser respeitada e tolerada. Esta visão, segundo o autor, impede que vejamos identidade e diferença como processo de produção social.

No pensamento de Bhabha (2019) diversidade cultural é o reconhecimento de costumes culturais pré-dados que dá origem às noções liberais do multiculturalismo, enquanto que a diferença cultural é um processo de significação, de enunciação, abrindo caminho para se pensar a cultura na prática enunciativa na negociação cultural, numa articulação e não do exótico como quer a diversidade cultural.

Candau (2012b) se acerca de Silva (2014) e considera oportuna a distinção entre os conceitos de Diversidade e Diferença. Para a autora as Diferenças:

[...] são concebidas como realidades sóciohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas da identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação (CANDAU, 2012b, 90).

Diante desta celeuma, se esclarece que a concepção de Diversidade Cultural aqui não é no sentido liberal, que naturaliza as diferenças, mas, para designar a pluralidade de culturas que caracteriza o contexto em questão, porém, constituída nas relações, nas práticas sociais, em que Diferença Cultural é vista como uma riqueza cultural.

Cabe esclarecer também que Diversidade Cultural é um campo de luta amplo, que abriga, dentre outras, as discussões em torno da diversidade religiosa, de gênero, do campo, das necessidades especiais, étnico-racial, socioeconômica e indígena. Faz-se necessário, portanto, dizer que aqui serão consideradas as três últimas categorias por considerarmos haver intersecções entre elas, com especial atenção às demandas dos povos indígenas que moram e estudam na cidade.

Diversidade Cultural, por sua vez, tem estreita relação com outro conceito também carregado de polissemia, que emerge neste campo de debates e reflexões - o multiculturalismo. Candau (2012) destaca as suas diferentes abordagens, classificando-as em três: o multiculturalismo assimilacionista – privilegia que todos se integrem à cultura hegemônica; o multiculturalismo diferencialista – propõe colocar em ênfase o reconhecimento da diferença, correndo o risco de criar *apartheids* socioculturais; o multiculturalismo interativo ou interculturalidade – que propõe um multiculturalismo aberto e interativo.

Ainda segundo a autora, os grupos excluídos historicamente, como negros, indígenas e os movimentos sociais, de imigrantes e das lutas daqueles que têm sua cidadania plena negada, constituem o *locus* da produção do multiculturalismo e para compreendê-lo, portanto, é necessário um diálogo intenso com os grupos sociais, relação esta que passa por algum tipo de presença nos diferentes fóruns da sociedade em que os conflitos e embates multiculturais se dão.

No espaço escolar a perspectiva intercultural é defensora da convivência entre as diferenças culturais, da promoção do diálogo sistemático entre grupos, mas, não somente isso exige um rompimento com uma perspectiva homogeneizadora. Traz o foco das discussões em sala para as questões locais, para as problemáticas sociais e políticas presentes em cada contexto.

Portanto, pensar a prática pedagógica num contexto de diversidade cultural exige que se considere a estreita relação entre Educação e Cultura, como universos que estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir da sua íntima articulação. Visão esta que modifica a concepção de Escola moderna, antes vista como espaço de universalização de uma cultura única, passa a ser vista como um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos. Um espaço de diálogo crítico e reflexivo entre diferentes saberes e linguagens (CANDAUI, 2012b).

Propõe a reinvenção da Escola, com esse olhar para as culturas, onde o/a professor/a possa perceber e contemplar em suas ações, as diferenças culturais. Especialmente nestes tempos de emergência da concepção multicultural - o mundo constituído nos jogos de poder/saber para aqueles que falam nele/dele e de como se pode criar outras formas de estar nele (VEIGA-NETO, 2003).

Neste contexto, Hall (1997) anuncia a “centralidade da cultura” para se pensar o mundo, considerando o impacto de uma revolução cultural sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão à vida, sobre suas opiniões para o futuro, sobretudo, uma transformação no modo de vida das pessoas comuns, nas culturas da vida cotidiana.

Para este autor, cultura é concebida como prática de significação. Toda ação social é cultural. Assim, toda prática expressa ou comunica significados. Sistemas ou códigos de significados dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em conjuntos, eles constituem nossas “culturas” (HALL, 1997).

Esta concepção de cultura se contrapõe àquela concebida na modernidade, segundo Veiga-Neto (2003):

Cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc. Nesse sentido, a Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

Na visão moderna, cultura aparece no singular, apresentada como única e um modelo a ser seguido, tem o caráter diferenciador e elitista. Foi tomada pelos iluministas como ferramenta para a construção do Estado-nação, confiando-a às mãos da classe “instruída” (homem branco, europeu) que recebia a “missão” de

“esclarecer o povo” e na perspectiva da colonização “salvar o selvagem de seu estado de barbárie” (BAUMAN, 2013).

A escolarização foi o caminho encontrado para a efetivação deste projeto “civilizatório”, “assumindo tranquilamente um entendimento generalizante, essencialista e abstrato sobre o indivíduo e a sociedade, a educação escolarizada foi logo colocada a serviço de uma Modernidade que deveria se tornar a mais homogênea e a menos ambivalente possível” (VEIGA-NETO, 2003.p. 10).

Ora, sendo a Escola uma instituição moderna, com a crise da modernidade, anuncia-se também sua crise (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019). Ou seja, a Escola pensada na perspectiva da padronização, da universalização de um único modo de vida, no final do século XX e já no século XXI, irá se deparar nas suas salas de aula com um colorido cultural e seus múltiplos modos de ver e se colocar no mundo.

Diante deste fato, aqueles que insistem na ideia de cultura única, universal, declaram a inviabilidade da instituição escolar e anunciam sua crise. Por outro lado, os que foram excluídos/as e negados/as por ela, lutam para ressignificá-la, porque encontram aí, um caminho de afirmação, empoderamento e autonomia. Mas exigem agora outra Escola. Sem padronização, nem desigualdades. Heterogênea, múltipla e inclusiva.

Portanto, o descentramento do sujeito moderno, a globalização e o fluxo migratório mundial provocaram um encontro de povos e culturas, fazendo emergir a perspectiva multicultural que modifica a compreensão de cultura, fazendo passar de “estética”, para “política” (VEIGA-NETO, 2003). Nesse movimento, acontece a politização do cotidiano e, inserido nele, estão os sujeitos comuns e suas culturas.

O modo de vida cotidiano das pessoas comuns foi profundamente transformado pela forma como esta nova de concepção de cultura penetrou em cada recanto da vida social contemporânea (HALL, 1997). Modificando-se também a compreensão de “Cultura”, antes escrita com letra maiúscula e no singular, porque

única, passando para “culturas”, com minúscula e no plural, porque diversa. É a celebração da diferença cultural.

Mas quem são os diferentes e o que constitui essa diferença?

São considerados os ‘diferentes’ aqueles que, por suas características sociais e/ou étnicas, por serem considerados ‘portadores de necessidades especiais’, por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado e do consumo, os ‘perdedores’, os ‘descartáveis’, que veem, cada dia, negada sua cidadania, seu ‘direito a ter direitos’ (ARENDE *apud* CANDAU, 2012b, p. 23).

Portanto, nessa perspectiva multicultural, de “diversidade cultural” e de protagonismo dos grupos excluídos, os “diferentes” irão agora contestar o caráter homogeneizador da Escola moderna e a universalização de um tipo de conhecimento centrado numa cultura única. Há um movimento reivindicatório de revisão do que deve e o que não deve ser ensinado, questionando, sobretudo, a quem pertence esse conhecimento.

Essas questões ganham corpo principalmente quando do acesso das camadas populares às escolas públicas, o que no Brasil só irá acontecer plenamente nas últimas décadas do século XX. “Em 1890, havia 84% de analfabetos, 75% em 1920, e em 1940, 57%” (CANCLINI, 2019, p. 68). Somente a partir de 1950, com a criação dos cursos noturnos, as portas das escolas se abrem a um contingente que até então era negado o acesso (PINSKY, 2009). Nota-se a partir das décadas de 1970 e 1980 que “grupos sociais oriundos das classes trabalhadoras começaram a ocupar os bancos das escolas que, até então, havia sido pensadas e organizadas para setores privilegiados ou da classe média ascendente” (BITTENCOURT, 2004, p.13).

No caso do Ensino Médio, Fonseca (2010) afirma que “a partir de 1970 a 1987 houve um crescimento do número de vagas na rede pública de 2º grau, de 550 mil matrículas em 1970 para 2,1 milhões em 1987” (FONSECA, 2010, p. 18). Segundo dados do INEP sobre os anos de 1990, 54% dos alunos matriculados no

Ensino Médio são originários de famílias com renda mensal de até seis salários mínimos e, na Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Norte, mais de 50% destes têm renda familiar de até três salários mínimos (BRASIL, 2000). Neste ponto, é necessário lembrar que essa camada da população é composta na sua maioria, por negros, indígenas e mestiços.

Mas esta expansão de matrículas das camadas populares vai gerar angústias e insegurança, pela falta de estrutura, e a distância cultural entre a Escola e a realidade dos/as alunos/as. Bittencourt (2004) fala dos impactos deste fenômeno na Escola:

A entrada de alunos de diversas idades e experiências, portadores de diferentes culturas e vivências, em crise de identidades, pela chegada improvisada e forçada a centros urbanos, dentro do intenso processo migratório do campo para a cidade e entre estados - principalmente do Nordeste para o sul - colocou em xeque a estrutura escolar e o conhecimento que ela tradicionalmente vinha produzindo e transmitindo (BITTENCOURT, 2004, pp. 13-14).

Ou seja, a Escola pensada para as elites, tendo a Europa como modelo, como padrão, que preparava aqueles que assumiam os comandos da sociedade, não atenderá as demandas do “povo em geral”, das pessoas comuns, originárias de um universo culturalmente distante daquele. O que deveria ser ensinado ao povo? Qual o significado do que era ensinado? A Escola permitida ao povo servia para quê? Especialmente na sociedade brasileira, diversa culturalmente, qual cultura ou quais culturas estavam representadas no currículo e na cultura escolar?

A Escola no Brasil é, para as camadas populares, vista como caminho para emancipação, mas tem se transformado em espaço de experiências frustrantes, muitas vezes. Seu caráter homogeneizador, padronizador tem transformado diferença cultural em desigualdade. Mas como isso acontece? Candau (2012b) nos esclarece:

Está presente quando o fracasso escolar é atribuído a características sociais ou étnicas dos/as alunos/as; quando diferenciamos os tipos de

escolas segundo a origem dos alunos e alunas considerando que uns/umas são melhores que outros/as; têm maior potencial e para se desenvolver uma educação de qualidade não podem se misturar com sujeitos de menor potencial; quando como professores/as nos situamos diante dos/as alunos/as a partir de estereótipos e expectativas diferenciadas segundo a origem social e as características culturais dos grupos de referência; quando valorizamos exclusivamente o racional e desvalorizamos os aspectos emocionais presentes nos processos educacionais; quando privilegiamos somente a comunicação verbal, desconsiderando as outras formas de comunicação humana como a corporal, a arte, etc. (CANDAU, 2012b, p. 31).

Em muitos casos a Escola acaba reforçando estereótipos, construindo uma imagem negativa de determinado grupo, estigmatizando a posição social de alguns/as alunos/as, podendo ocasionar a negação de si, no próprio educando, como acontece com alunos indígenas, que acabam não se identificando como tais. Isso ocorre principalmente quando no espaço escolar se representa de maneira positiva a cultura europeia, e de maneira negativa as culturas dos/as alunos/as negros/as ou indígenas, situação recorrente nas imagens e ilustrações nos livros didáticos e em comentários racistas em sala de aula.

Portanto, negou-se primeiro, ao povo, o direito de estudar. Depois do acesso conquistado, impôs-se uma cultura exógena, europeia, universalizada através do currículo, que não reconhecia as representações simbólicas e culturais das camadas populares, como as dos/as negros/as e indígenas, negando-se o reconhecimento da pluralidade cultural que caracteriza o país. Esta histórica exclusão tem suas raízes no racismo, na escravidão e na intolerância à diferença cultural, própria da cultura escolar moderna. Na compreensão de Candau (2012b):

Uma das implicações mais perversas para os alunos/as, principalmente aqueles oriundos de contextos culturais habitualmente não valorizados pela sociedade e pela escola, é a excessiva distância entre suas experiências socioculturais e a escola, o que se traduz em elevados índices de fracasso escolar e na multiplicação de manifestações de desconforto e mal estar em relação à escola (CANDAU, 2012b, p. 76).

Se a luta durante muito tempo foi pelo direito à escolarização, nos últimos anos ela toma o rumo de contestação do Currículo e da produção de conhecimento que continuaram negando as diferenças culturais. Os movimentos dos excluídos e

das minorias contestam o caráter monolítico, eurocêntrico e etnocêntrico, universalista da Escola, exigindo mudanças que afetarão não só o campo do Currículo e da Prática Pedagógica, mas toda a cultura escolar.

É nesse contexto de luta dos excluídos e das minorias por reconhecimento e representação que a Constituição de 1988 foi importante, como espaço de garantia de direitos e acesso à educação a estes grupos, quando passa a reconhecer a característica pluriétnica do país. Conforme o Art. 215:

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I - defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II - produção, promoção e difusão de bens culturais;

III - formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV - democratização do acesso aos bens de cultura;

V - valorização da diversidade étnica e regional (BRASIL, 1988).

Essa mudança na Carta Magna, trazendo no seu texto o reconhecimento e, conseqüentemente, a obrigatoriedade de proteção dos direitos de diversos grupos étnicos do país tem significativa importância principalmente para os/as negros/as e indígenas. Sobre estes últimos, a Constituição de 1988 reconhece em seu Artigo

231 sua organização social, costumes e línguas, crenças, tradições e o direito à suas terras, cabendo à União respeitá-las e protegê-las (BRASIL, 1988).

Na década seguinte, com o país em processo de amadurecimento do sentimento democrático, foram implementados alguns instrumentos normativos que visavam garantir a permanência das camadas populares no espaço escolar. Em 1996, a Lei Nº 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação contempla já, uma Escola para a diversidade no seu Art. 3º, quando diz:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso, inclusão e permanência e sucesso na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

[...]

X – valorização da experiência extraescolar;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

XII – consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996, p. 9).

Nota-se uma preocupação em afirmar a promoção à convivência num contexto de diversidade cultural. Numa tentativa de combater, nas escolas, qualquer forma de preconceito. Nesse sentido, em 1997 serão publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, sugerindo através da interdisciplinaridade e dos temas transversais os debates acerca da Pluralidade Cultural.

O caderno de orientação e fundamentação para o Ensino Fundamental produzido pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura apresenta a seguinte perspectiva: “Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso

respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem” (BRASIL, 1997, p.117), e coloca como desafio para a Escola:

[...] reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõe a sociedade (BRASIL,1997, p.117).

Ainda sobre Pluralidade Cultural, propõe:

[...] uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elemento para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-lo como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devida a todo ser humano, para sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação (BRASIL, 1997, p. 121).

Numa breve análise dessa perspectiva de Pluralidade Cultural apresentada nos PCNs nota-se que o tema aparece como sugestão para ser trabalhado em contextos e debates interdisciplinares. No entanto, o fato de trazer um espaço para a possibilidade de discussão do tema ‘pluralidade cultural’ já é um avanço nas lutas e demandas dos excluídos e das minorias étnicas. De certa maneira é uma ação que contesta a ideia de Escola homogênea e desestabiliza a interpretação da formação da sociedade brasileira como resultado natural das três raças – índio, negro e branco, por sua vez, diluindo o “mito da democracia racial”, que neutralizava as diferenças culturais.

Estas políticas públicas na educação brasileira, que contemplam os debates sobre acesso e permanência das camadas populares à Escola e a Diversidade Cultural coincidem com ações políticas no âmbito mundial e, nas últimas décadas do século XX e início do XXI, num movimento coordenado pela UNESCO. Essa parece ser a tônica da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos de 1990:

[...] Art. 3º- Universalizar o acesso à Educação e promover a equidade:

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne eqüitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p[s/n]).

Há uma preocupação com a universalização e garantia de acesso à educação, assim como a necessidade em melhorar a qualidade da aprendizagem, eliminar estereótipos e preconceitos, inclusive aos povos indígenas e suas culturas, entendendo ser esse o caminho para reduzir desigualdades. Merece destaque também a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural que trata de temas como Identidade, Diversidade e Pluralismo e traz nas suas Linhas Gerais do seu plano de ação os seguintes objetivos:

- [...] 7. Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e adequar a esse fim tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes.

8. Incorporar no processo educativo, quando apropriado, métodos pedagógicos tradicionais para preservar e otimizar métodos culturalmente adequados de comunicação e de transmissão do saber.

9. Fomentar a “alfabetização digital” e promover as competências nas novas tecnologias da informação e da comunicação, que devem ser consideradas simultaneamente disciplinas de ensino e instrumentos pedagógicos capazes de fortalecer a eficácia dos serviços educativos (UNESCO, 2001, p.[s/n]).

Estas decisões servem para afirmar que na Escola do século XXI a heterogeneidade é sua marca. A sala de aula no Brasil contemporâneo apresenta um colorido diferente. Estão nela, alunos/ alunas das mais diversas camadas sociais e econômicas, envolvendo diversidades étnicas e de gênero, de universos culturais distintos, cada um carregando consigo, para dentro do espaço escolar, suas compreensões de mundo e de estar nele.

O relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, intitulado ‘Educação um Tesouro a Descobrir’, organizado por Jacques Delors (1998) apresenta uma perspectiva de diversidade na educação como princípio, qual seja:

[...] O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental, que deve levar à proscrição de qualquer forma de ensino estandardizado. Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais (DELORS *et tal*, 1998, p. 54).

Outro princípio eleito para as reflexões do referido relatório é o Pluralismo:

[...] Mesmo que as situações sejam muito diferentes de um país para o outro, a maior parte dos países caracteriza-se, de fato, pela multiplicidade das suas raízes culturais e lingüísticas. Nos países outrora colonizados, como os da África subsaariana, a língua e o modelo educativo da antiga metrópole sobrepuseram-se a uma cultura e a um ou a vários tipos de educação tradicionais. A busca de uma educação que sirva de fundamento a uma identidade própria, para lá do modelo ancestral e do modelo trazido pelos colonizadores, manifesta-se, sobretudo, pela crescente utilização das línguas locais no ensino. A questão do pluralismo cultural e lingüístico surge, também, em relação às populações autóctones, ou aos grupos

migrantes, para os quais há que encontrar o equilíbrio, entre a preocupação de uma integração bem-sucedida e o enraizamento na cultura de origem. Qualquer política de educação deve estar à altura de enfrentar um desafio essencial, que consiste em fazer desta reivindicação legítima um fator de coesão social (DELORS *et al*, 1998, pp.54-55) .

Nas passagens destacadas acima, quando tratam das relações étnico-raciais, de indivíduos culturalmente diferentes ou da heterogeneidade na sociedade e na escola, há uma preocupação em construir certa “coesão social”, “equilíbrio” e quando falam de imigrantes e autóctones, aparece como objetivo a “integração bem sucedida”, sempre tentando apaziguar conflitos, superar tensões, uma preocupação em criar uma sociedade “harmoniosa”.

São estes documentos que norteiam os parâmetros curriculares, referenciais e diretrizes da educação escolar do Brasil e da América Latina. No entanto, é importante dizer que, quando se trata da perspectiva de Diversidade neles concebida, dão pistas de que não caminham no mesmo sentido que a perspectiva dos movimentos sociais, dos grupos minoritários e excluídos.

Situando a produção destes documentos no seu contexto, vale lembrar que eles buscam atender as demandas dos múltiplos desafios do mundo globalizado. A própria UNESCO aponta os anos de 1990 a 2000 como a década da educação, quando se institui a chamada sociedade do conhecimento. Assim, busca ampliar o acesso à educação formal ao mesmo tempo em que propõe uma nova Escola, que atenda à nova sociedade globalizada, multicultural, líquida, mas que atenda, sobretudo, ao novo ciclo econômico, não por acaso, o próprio Jacques Delors, responsável pelo referido relatório sobre a educação, é um economista.

No entanto, não se pode mais negar as relações da educação com as questões culturais. Essa parece ser a preocupação do Parecer Nº 017/2001 do Conselho Nacional de Educação- CNE, quando afirma:

[...] As consciências do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantos quantos forem necessários, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional (BRASIL, 2001, p, 11).

Nas políticas públicas dos anos 1990 a 2000, havia a preocupação em atender as demandas da Diversidade Cultural garantindo o acesso, a permanência e qualidade na aprendizagem dos alunos das camadas populares, que naquele momento passavam a ocupar os bancos escolares, no entanto, as demandas se ampliaram.

Influenciadas pelas políticas de identidade, os Movimentos Negro, indígenas, feministas, dentre outros, irão nos anos 2000, questionar o sentido daquilo que é ensinado, para quem e para quem é ensinado, deslocando o projeto homogeneizador, denunciado como responsável por transformar diferenças em desigualdade. Irão exigir políticas públicas que positivem as diferenças e mudanças profundas no Currículo e na cultura escolar.

Esta compreensão que traz Educação e Cultura como intimamente relacionadas, modifica também a concepção de Currículo. Não se trata apenas da relação de conteúdos que devem ser transmitidos aos/às alunos/alunas. Currículo passa a ser concebido como um campo de disputas, de negociações, das representações, dos símbolos e dos significados. Sua dimensão subjetiva toma uma importância significativa. Segundo Silva (2001), Conhecimento e Currículo corporificam relações sociais. Currículo é espaço de produção e criação de significados, onde são definidas identidades culturais e sociais. É neste campo de lutas que nasce a Lei Nº 10.639/ 2003, que:

Torna obrigatório o estudo 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 sociais, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003, art. 26-A, § 1).

Estas mudanças instituídas provocaram debates que incluem, via currículo escolar, a perspectiva da interculturalidade como fundamento para os estudos sobre a sociedade, com a finalidade de superar o domínio eurocêntrico (BITTENCOURT, 2018). Perspectiva que afeta também a formação do professor. Pensando nisso, em 2004, foram elaboradas, numa ação conjunta do Ministério da Educação, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

São políticas públicas que têm como objetivo corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e cidadania para todos no sistema educacional brasileiro, tendo como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem de maneira individual e coletiva, seus pensamentos (BRASIL, 2004).

A Escola passa a assumir o papel preponderante de pôr fim a discriminações transformando-se em espaço de promoção de emancipação dos grupos discriminados. Sendo preciso, para isso, construir estratégias educacionais. Mas é importante esclarecer que a Lei não trata de substituir a matriz curricular eurocêntrica pela africana, mas ampliar o foco do Currículo para a diversidade racial, social, econômica do brasileiro, mesmo assim, são políticas públicas afirmativas que afetam diretamente a prática pedagógica e exigem profunda alteração na perspectiva do currículo (BRASIL, 2004).

Sobre isso Munanga (2005) ressalta que, nessa concepção de educação para as relações étnico-raciais, para superação do racismo, não bastam a lógica da razão científica, quando afirma não haver raça “superior ou inferior”, nem a moral cristã, que diz que somos todos iguais perante Deus. Elas não modificarão sozinhas o imaginário e as representações coletivas negativas dos negros e dos indígenas na nossa sociedade. Há de se considerar dimensões afetivas e emocionais de onde brotam e são cultivadas as crenças, estereótipos e valores que codificam as

atitudes. Para isso, segundo o autor, é necessário descobrir e inventar técnicas e linguagens que superem os limites da razão, para tocar no imaginário e suas representações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais afirmam que "...educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimento, quebra de desconfiança, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime" (BRASIL, 2004, p. 14).

Num momento de afirmação da heterogeneidade e da pluralidade, a Escola não pode ser concebida como apenas um lugar de instrução, isolado de todas as outras questões da sociedade fora dela. Escola é, sobretudo, uma arena cultural, um lugar de encontros e desencontros, de diálogos, de acordos e de negociação de lugares e espaços e deve considerar todos os sujeitos inseridos nela.

Em 2008 a Lei Nº 10.639/2003 foi ampliada pela de Nº 11.645/2008, que inclui no âmbito de todo o Currículo, a História e a cultura dos povos indígenas e da África, dos africanos e afro-brasileiros. Estas Leis são vistas como de fundamental importância na potencialização de grupos historicamente excluídos deste processo (trataremos mais detalhadamente das implicações destas Leis num outro tópico).

Buscando adequar a educação ao contexto de diversidade cultural, foram construídos dois importantes documentos, quais sejam: o Parecer CNE/CEB Nº 07/2010 e DCNGEB- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, documento publicado em 2013. Estes instrumentos comungam em seus textos com uma concepção de educação que tenha como objetivo proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. Ou seja, as políticas públicas vão construindo instrumentos normativos importantes para a fundamentação e efetivação da educação que contemple a Diversidade Cultural. Como mostra o seguinte fragmento:

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobre, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (BRASIL, 2013p. 16).

Essas políticas acontecem em âmbito nacional, mas alteram também as políticas educacionais locais. Cabe aos Conselhos Estaduais de Educação regulamentar e viabilizar a partir dos seus sistemas, a implementação destas normativas, tendo os documentos elaborados pelo MEC como seus norteadores. Em Roraima destacamos dois documentos: a Proposta da Rede Pública Estadual para o Ensino Fundamental de 2010 e o Referencial Curricular de Rede Estadual para o Ensino Médio de 2012.³

Podemos encontrar nas duas propostas a preocupação em contemplar a diversidade cultural. No caso da proposta para o Ensino Fundamental em alguns momentos o texto faz referência à “diversidade inerente à espécie humana” (RORAIMA, 2010, p. 35) e mais à frente fala da inclusão:

Voltada para o respeito à diversidade, que defenda valores como cidadania, solidariedade e inclusão, que rompa com o instituído, instituindo respeito e dignidade para todos e garantindo a todos os alunos o direito de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (RORAIMA, 2010, pp.38-39).

Nesta passagem, como se vê, há uma preocupação em afirmar ser a Escola espaço para todos. De garantia de direitos, de socialização, de vivência com os “diferentes sujeitos”, e conclama romper com o instituído, que na nossa compreensão, seria romper com o caráter padronizador e excludente, que reforça

³ Esta pesquisa se desenvolveu num momento ainda de indefinição e elaboração das novas Diretrizes Curriculares de Roraima provocadas pela nova BNCC, daí tomarmos aqui como referência os documentos então em vigência.

desigualdades e preconceitos quando desconsidera alguns grupos de alunos e seus universos culturais. A referida proposta curricular traz em seu texto a preocupação em atender as necessidades dos sujeitos-alunos, promover sua aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos, de forma dialógica e interativa (RORAIMA, 2010).

Já o Referencial Curricular do Ensino Médio, publicado em 2012, foi elaborado considerando as modificações provocadas pela Lei Nº 11.645/2008, sendo o componente curricular de História todo contemplado com a História dos afro-brasileiros e, em especial, dos povos indígenas, considerando o contexto local.

Propõe os estudos a partir de contextos, considerando a presença dos grupos formadores da sociedade brasileira. No contexto Cultura, Diversidade e o Ser humano, afirma a necessidade de “trabalhar a sensibilidade para o ver, julgar, contar e agir sobre a diversidade cultural e o sentimento do respeito e tolerância, também presente na história dos povos da Amazônia, especificamente em Roraima” (RORAIMA, 2012, p. 214).

Em 2018 foi publicada a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC que tem provocado grandes debates. Provoca nos sistemas estaduais e municipais alterações importantes no currículo. Defende a aprendizagem a partir das competências e, em pelo menos duas destas Competências Gerais da Educação Básica, faz referência à diversidade. A sexta competência fala em “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais” (BRASIL, 2018, p.9). Mas é na nona competência que fica mais evidente o tema:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

Como se pode ver nas exposições acima, há consciência da heterogeneidade do universo escolar na contemporaneidade. E à medida que se

caminhou para o século XXI, as políticas públicas, tanto mundiais como locais, foram abrindo espaços e legitimando as demandas dos grupos historicamente excluídos, na garantia de acesso, permanência e representação no processo de escolarização. Essas medidas afetaram muito fortemente a cultura escolar e o fazer pedagógico.

Não há, nos dias de hoje, como pensar a prática pedagógica sem considerar a relação entre Educação e Cultura. “O colorido” da sala de aula não pode mais ser ignorado em nome de uma pretensa homogeneidade e padronização. Pelos menos parece ser esse o recado dos movimentos sociais, dos excluídos e das minorias étnicas, entre outras. A Escola é um espaço multicultural, tem um papel importante no combate ao racismo, ao preconceito, para evitar que diferenças se convertam em desigualdades, para isso é necessário que as políticas públicas sejam realidade, e o professor é um agente fundamental para este êxito.

Buscamos ao longo deste tópico trazer algumas reflexões sobre a trajetória e os deslocamentos de conceitos e concepções que fizeram emergir a consciência da Diversidade Cultural, das Diferenças Culturais, do Multiculturalismo intercultural ou interculturalidade e como essas mudanças afetaram as dimensões do poder- pela luta das minorias e dos excluídos, a partir das políticas públicas- e o espaço escolar, provocando o repensar da prática pedagógica, mas não só isso, colocando em xeque toda a concepção de Educação, do Currículo e da Cultura escolar. Desafiando os seus agentes a construírem a educação num contexto de diversidade cultural.

2.2 ENSINO DE HISTÓRIA, POVOS INDÍGENAS E IDENTIDADE NACIONAL.

A trajetória da História e do Ensino de História no Brasil se confundem com a formação da Nação e da identidade nacional. O objetivo desse campo do conhecimento era formar um conjunto de elementos que representassem a identidade brasileira. O modelo escolhido de fazer História foi o francês. Ter a França como referência cumpria uma das preocupações principais daquele momento, qual seja, reafirmar a herança europeia, branca e católica da nova nação. E nesse modelo, afirma Bergamaschi (2010):

[...] não cabe o índio, não cabe o negro, e não cabe o mestiço, referências que as elites, de distintas formas, quiseram apagar, encobrir, entulhar, deformar, tanto na história, como na escola [...] o esforço das elites para implementar um “processo civilizador” a exemplo das sociedades europeias apostou na transformação do “primitivo” e na sua integração na sociedade nacional (BERGAMASCHI, 2010, pp. 157-158)

Essa História importada da França, com uma concepção de tempo linear e evolutivo, posiciona culturalmente os indígenas e africanos como povos atrasados, como se vivessem na “infância da humanidade”. Nessa lógica, será concebido o projeto de integração dos indígenas (primitivos) à sociedade ocidental (civilizada), como se fosse transitória sua condição (BITTENCOURT, 2018a). A elite brasileira fascinada pela Europa aspirava pertencer àquele mundo “moderno” e “civilizado”, buscará a todo custo concretizar seu projeto de civilização, excluindo físico e simbolicamente o indígena e o negro.

Um marco desse processo foi a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, entre 1837 e 1838, e o Colégio Pedro II, uma instituição escolar para a formação das elites. O Currículo no ensino secundário no século XIX era centrado no humanismo clássico. Ter domínio desse cabedal cultural era símbolo do pertencimento a um mundo que não era o brasileiro. Versar em Latim era o máximo para os filhos da elite, o que os diferenciava das outras camadas populares.

Embora a institucionalização da disciplina História tenha se estabelecido no século XIX, ela já estava presente nos conteúdos clássicos ensinados nos colégios dos jesuítas no projeto colonizador entre os séculos XVII e XVIII, onde havia a difusão da História por textos antigos clássicos, como acontecia na Europa. No Brasil esses conteúdos serviram mais como meio de seleção social da elite, na formação para a oratória e adesão à cultura portuguesa. Para destacar as diferenças entre os “humanos” de forma a justificar as práticas de guerra de extermínio, da escravidão de africanos e indígenas (BITTENCOURT, 2018).

Durante todo o Século XIX assistimos a disputa pelo domínio dos conteúdos da História entre aqueles que defendiam a chamada História Profana e os que defendiam a História Sagrada. Estávamos historicamente vivendo ali o século da ciência. A própria História, enquanto campo de estudo, se destaca naquele momento, não só na França, mas na Alemanha e na Itália, que procuravam elementos para justificar a sua formação enquanto nação.

A historiografia brasileira vai então tentar esconder ou escamotear a imagem do indígena e do africano. No caso dos indígenas, apresentá-los como antropófagos, selvagens, bárbaros, entre outros adjetivos. Uma imagem construída com influência do olhar imperialista do colonizador. Seus saberes não aparecem como aspecto cultural importante, mesmo quando se tenta apresentá-los como elemento de formação da identidade brasileira, eles surgem quase sempre como uma presença exótica, nus, os corpos pintados, habitantes da floresta. A intenção era inferiorizar a cultura destes povos diante da 'civilização europeia'.

A própria concepção que havia entre o que é Pré-história e História, tendo como referência a invenção da escrita, acabava por fundamentar a ideia de que o indígena não tinha História, já que não desenvolveu um alfabeto. Comum também é a compreensão estática de cultura e a ideia generalizada do indígena, considerando como se fossem todos iguais, revelando profundo desconhecimento sobre a diversidade que caracteriza esses povos.

No século XIX, já se discutia a questão da miscigenação como característica da nossa sociedade. Na passagem para o século XX, intelectuais como Euclides da Cunha, Silvio Romero, Nina Rodrigues e Gilberto Freyre foram importantes na definição do "povo brasileiro". A diversidade da população era muito mal vista. As características físicas serviam de base para julgamentos morais. Uma mentalidade que naturalizava as diferenças sociais. Raiz do preconceito até hoje sofrido pelas populações afrodescendentes e indígenas.

Na década de 1930, a obrigatoriedade da História do Brasil tinha como objetivo a formação nacionalista, patriótica, daí a importância das festas cívicas, a construção dos heróis nacionais. Na reforma educacional de 1931 feita por Francisco Campos essa disciplina deveria desenvolver nos alunos o senso moral e cívico, um dever com a pátria, no entanto, sem perder as relações com uma educação humanista e moderna. Mesmo depois de 1942 com outra reforma feita na educação, desta vez por Gustavo Capanema, separando a História do Brasil da História da Civilização, permanece o teor nacionalista patriótico e cívico. Na verdade, embora um pequeno hiato, sobre críticas ao civismo na década de 1950, essa função da História ensinada nas escolas, com forte influência positivista, perdurará até a década de 1980, principalmente depois da institucionalização da Ditadura Militar a partir de 1964 (BITTENCOURT, 2018a).

Mesmo o país experimentando na década de 1930 um forte sentimento de brasilidade do qual o indígena era o representante original, lhe foi dada a imagem do “bom selvagem”, que perdura ainda hoje nas atividades do dia 19 de abril, o dia do Índio, onde as crianças são “vestidas de índios” em homenagem a estes que foram os primeiros habitantes do Brasil (SILVA; COSTA, 2018). Ações que acabam por reforçar um estereótipo do índio do passado, negando-lhe sua historicidade, apagando sua presença no presente, escondendo sua histórica trajetória de resistência ao processo colonizador dos portugueses e pelo Estado brasileiro.

A partir do Golpe Militar que instaura a Ditadura de 1964 e se estende até a década de 1980, assistimos o ensino de História sofrer alterações na sua forma e conteúdo. Reelaboram as disciplinas de Educação Moral e Cívica e também OSPB – Organização Social e Política do Brasil, diminuindo assim a importância da História enquanto disciplina escolar autônoma, restando-lhe falar dos grandes feitos oficiais e das grandes figuras políticas. Mais uma vez as questões populares e a diversidade eram desfiguradas, mereciam pouco ou nenhum espaço. Na Ditadura Militar, “a reafirmação de uma identidade única para todos aqueles nascidos em terras brasileiras era, fundamentalmente uma forma de negar a pluralidade para melhor controlar e, de certo modo, combater as diferenças” (SILVA; COSTA, 2018, p. 87).

Com o processo de democratização a partir da década de 1980 houve uma ressignificação da História, tanto no campo acadêmico quanto no ensino da Educação Básica. Nesse momento sofre interferências das correntes críticas quanto à função, conteúdo e forma como era ministrada e apresentada essa disciplina. Houve também mudança no perfil dos alunos, criando novas necessidades e possibilidades de repensar o ensino de História nacional e seu papel na constituição da identidade (BITTENCOURT, 2004). Mas “a temática indígena continuou, em fins do século XX, a se subordinar ao tema da Identidade Nacional, proposto no início da era republicana” (SILVA; COSTA, 2018, p.87).

Na década seguinte, a História consolida sua autonomia como disciplina fundamental no processo político de ampliação das afirmações de um Estado democrático para, nos anos 2000, se afirmar como imprescindível na luta daqueles que sempre tiveram seus direitos negados, esquecidos, menosprezados e deixados de lado pela historiografia oficial, e principalmente pela História ensinada nas escolas.

Num estudo feito a partir do conceito de Cidadania presente nos objetivos e na função da História ensinada, Bittencourt (2004) nos chama atenção quanto ao sentido que o termo vai tendo no decorrer da História, nos contextos políticos. As demandas sociais influenciaram nesse processo e vão cobrar alterações quanto à significação, representação e a participação política. Destaca a autora que a grande mudança se dá principalmente quando os objetivos dessa História ensinada na década de 1990 toma o compromisso de fazer o aluno sentir- se sujeito da História.

Dizendo de outra maneira, em cada contexto histórico a Escola e o Ensino de História buscam atender as demandas, as necessidades sociais e culturais de determinado grupo em busca de representação. É o que se pode destacar no momento, com a entrada de jovens das camadas populares que não se sentiam, ou não se sentem representados numa História que valoriza somente os feitos da elite.

Gabriel; Frazao (2014) veem essas mudanças como um espaço-tempo onde se reconfiguram a função e o objetivo da História ensinada como uma arena onde ocorrem disputas no campo das memórias. Quem será o dono daquilo que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido? A memória nacional que construiu a chamada História da Nação passa a ser concebida apenas como um das memórias entre tantas coletivas. Por esse viés a História ensinada assume-se como um campo de batalha de significados e representações.

No fundo, o que se quer ressaltar é a importância que cada momento histórico atribui ao seu passado, numa exigência das demandas do presente e o que se pode projetar para o futuro. Podemos também afirmar que não há ensino sem uma finalidade e que a História ensinada tem sua contribuição de fundamental importância neste processo que envolve não só os saberes escolares, mas outros imbricados nas lutas travadas nas arenas social, cultural, econômica e política. Dizendo de outra maneira, o ensino de História é campo de batalha das identidades que, por sua vez, envolve relações de poder.

Nosso objetivo neste tópico foi discutir brevemente sobre o ensino de história, sua instituição enquanto disciplina escolar na Educação Básica, suas características, sua função enquanto formadora da identidade nacional e, nesse ínterim, discutir como os povos indígenas têm sido apresentados, representados e seu lugar na historiografia brasileira.

2.3 A LEI Nº 11.645/2008 E A INCLUSÃO DAS HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EXPECTATIVAS, POSSIBILIDADES E IMPLICAÇÕES.

Aprovada no dia 10 de março de 2008, a Lei Nº 11.645/2008 torna obrigatória a inserção da história e das culturas dos povos indígenas nos currículos da Educação Básica, em especial, nos componentes de História, Artes e Literatura. Desde então, tem gerado discussões em torno da sua efetivação. Preocupação em especial de professores/as, indígenas e indigenistas que se articulam para evitar que se torne “letra-morta”. Recebida com entusiasmo por alguns que veem nela

possibilidade de construção e efetivação de uma Educação Intercultural, que descentraliza a tradição eurocêntrica da cultura escolar, e contesta a visão estereotipada do indígena na escola, na sociedade e dilui o mito da democracia racial.

Consistiu na alteração do art.26-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei Nº 9394/1996), ficando a seguinte redação:

[...] Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, público e privado, 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 à 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 (BRASIL, 2008).

Como se pode ver, a Lei afeta, sobretudo, o Ensino de História, o que nos leva de imediato à seguinte questão: Em que medida a História ensinada contribuiu e/ou contribui na construção da concepção de indígena que guardamos na memória, os conhecimentos que temos destes povos e suas implicações para eles e para os não indígenas?

Conforme apresentado no tópico anterior, houve uma tentativa na História de se criar uma imagem de um todo homogêneo a partir de uma perspectiva eurocêntrica, uma sociedade herdeira da civilização europeia, com o claro objetivo de negar a complexa heterogeneidade que caracteriza a sociedade brasileira. O que se vê é uma tentativa de silenciar a herança escravista, negar a história dos índios e dos negros, visando construir um passado único. Uma História única. Contribuiu

para isto a difusão de que somos um povo constituído pela democracia racial. Nas palavras de Bittencourt (2008):

A teoria da democracia racial, é preciso salientar, foi criada para fundamentar uma homogeneização cultural e omitir as diferenças e desigualdades sociais [...] um povo mestiço, que carrega os males de uma fusão de grupos selvagens indolentes (índios que não queriam ser escravos e se rebelavam contra esse trabalho não digno para a grandeza da pátria) e de negros africanos submissos e sem vontade própria, sem desejo de vencer na vida! A preguiça e a indolência, frutos dessa mestiçagem democrática, eram, ou ainda são responsáveis pela pobreza da maioria da população (BITTENCOURT, 2008, p. 199)

Numa visão contrária à homogeneização e a ideia de democracia racial, desde a elaboração dos PCNs já no final da década de 1990, passou a se falar com mais frequência de Pluralidade Cultural na educação brasileira. No entanto, um dos grandes debates contemporâneos é a condição monolítica que ela ainda assume. Esta característica mostra que a Escola brasileira sempre teve dificuldades em lidar com pluralidade e a diferença. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização (MOREIRA; CANDAU, 2008).

A tão propalada pluralidade cultural, embora presente também no universo escolar, às vezes não é enxergada, noutras, é negada. Precisamente naquilo que é ensinado. E no caso do Ensino de História, há predominância de uma abordagem eurocêntrica dos conteúdos na maior parte dos currículos praticados atualmente (ARAÚJO, 2014). É com o propósito de superação desse quadro que a Lei Nº 11.645/08 emerge, obrigando a inclusão da temática indígena no currículo escolar.

A Lei surge rompendo o silenciamento sistemático, no sentido de dar voz e mostrar esses povos que resistem às violências do processo colonizador há mais de cinco séculos. Bergamaschi (2010) justifica a necessidade da Lei, considerando o indígena que há em cada brasileiro, e que, estudá-los seria, sobretudo, uma possibilidade de conhecer sobre nós mesmos, nossa própria ancestralidade. Nas palavras da autora:

Estudar a história dos povos originários é estudar a nossa história e reconhecer as marcas indígenas que fazem mestiço o continente americano, marcas muitas vezes camufladas, “entulhadas” sob uma visão de branquitude, de pureza, de um pseudoeuropeidade. [...]Predomina no Brasil um desconhecimento, uma desconsideração dos povos indígenas e, em geral, sua existência é reconhecida e admitida na Amazônia, ou no Xingu. Quando se fala em indígenas no sul do Brasil, por exemplo, é com espanto ou julgamento, expresso em comentários como: estes já não são mais índios, estão aculturados (BERGAMASCHI, 2010, p. 153).

Silva; Costa (2018) afirmam a possibilidade de, a partir da Lei, reverter o quadro sombrio de desconhecimento a respeito da presença de sociedades que há muito vivem nos atuais territórios americanos e brasileiros e que sobrevivem física e culturalmente através dos tempos, lutando contra o próprio extermínio. Visa combater o preconceito etno-racial e modificar a forma como se enxerga os indígenas e suas trajetórias nas aulas de História da Educação Básica. Os autores acreditam que:

A partir da aplicação da lei, não apenas os alunos da Educação Básica, mas também os professores formadores de opinião, podem se educar e começar a demolir dentro de si ideias e sentimentos equivocados a respeito das populações indígenas, enxergando-as para muito além do exótico, do estranho, do “selvagem” (bom ou mal). Assim, é possível reescrever uma história, dentro e fora das escolas, que rompa com certos padrões em vigência, que excluam e tentam diminuir ou apagar a presença do diverso, do diferente, diminuindo-o, inferiorizando-o e desqualificando-o de diversas formas (SILVA; COSTA, 2018, p. 93).

Nota-se, na visão dos autores acima, que a lei é, sobretudo, para educar o não índio, daí a importância para além do espaço escolar. Preocupa-se com o professor, mas estende-se para a sociedade fora da escola, onde os sentimentos precisam ser demolidos, como se dissessem que há um desconhecimento profundamente arraigado em nós sobre o que são os povos indígenas. Justificando assim, a inserção desta temática na escola. Espaço este que contribuiu para a construção da imagem que temos do indígena e, por isto mesmo, importante na sua desconstrução e reconstrução.

Estamos diante de um novo momento de redefinição da imagem dos povos indígenas e seus protagonismos, provocando mudanças no Ensino de História, no

seu Currículo, no seu fazer pedagógico e num contexto maior, pode desestabilizar toda a cultura escolar, ou seja, a temática indígena ‘põe em xeque’ todo o conjunto de rituais pedagógicos que há anos é executado junto aos alunos da Educação Básica (SILVA; COSTA, 2018), nos colocando na “possibilidade de estabelecer um diálogo intercultural respeitoso com os povos indígenas, em que eles sejam os principais interlocutores de suas histórias, dos seus saberes, das suas culturas e dos seus modos de viver” (MEDEIROS, 2012, p.61).

Essas mudanças são resultados da resistência dos povos indígenas, que vêm desde o processo de colonização quando tiveram suas integridades físicas, culturais e territoriais invadidas. A aprovação da Lei Nº 11.645/2008 no campo da Educação Básica é uma conquista deste longo processo de lutas, por garantia de direitos, em defesa das suas existências, pela ressignificação e pelo reconhecimento de suas identidades culturais, que se juntam a outras demandas do movimento indígena organizado que toma corpo a partir da década de 1970, e ganhará força no decorrer da década de 1980, em decorrência dos movimentos pela democratização do país e em 1988, por ocasião da Assembleia Nacional Constituinte (SILVA; COSTA, 2018).

Nessa luta contra a dominação do Estado e contra o processo de integração e extinção, os povos indígenas têm se apropriado de instrumentos da cultura não indígena e ressignificado a seu modo. Isso se deu com a própria maneira de se organizar formalmente, no universo jurídico, burocrático e dentro desse movimento, se apropriaram da Escola, vista outrora como ameaça no processo que foi chamado de “aculturação”, passa a ser instrumento fundamental na resistência, na defesa de seus valores culturais, das suas línguas, de seus conhecimentos ancestrais e numa perspectiva intercultural, transitar pelo universo cultural do “branco”.

Em Roraima o movimento dos povos indígenas, desde a década de 1970, nas assembleias dos Tuxauas, passou a contestar o modelo de Escola que lhes foi oferecido pelo Estado, a “Escola para o indígena”, e passa a construir a “Escola indígena”, afirmando as diferenças culturais. Segundo Santos (2016) em 1985, o “dia

D”, evento promovido pela Secretaria de Educação do TFRR, foi o marco decisório nesse processo. Era, na percepção das lideranças indígenas, “por meio do processo escolar que seria possível resgatar algo que supostamente foi perdido pela sua história de contato” (SANTOS, 2016, p. 64).

A partir da década de 1980, se torna cada vez mais frequente nas reuniões dos tuxauas a preocupação com a educação e com o modelo de Escola oferecido nas malocas. Reclamavam que poucas ensinavam a língua indígena, que os professores brancos, vindos da cidade, davam muito problema, na comunidade, não havia livros escritos na língua wapixana, - falando especificamente deste grupo. A solução era, portanto, exigir que os/as professores/as fossem indígenas da própria comunidade, que o ensino da língua e de suas culturas deveria ser contemplado e que o controle da escola deveria estar nas mãos desta comunidade (SANTOS 2016).

Nesta década se ampliam as intervenções e o protagonismo destes povos no campo da Educação Escolar. Em 1986 foi criado o Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação do TFRR. Em relação à História ensinada, houve também nesse período, uma experiência de ressignificação entre os Wapixana, denominando-a em sua língua, de “Panzun”. Educação Moral e Cívica passou a se chamar Nossas Tradições e OSPB, Nosso Jeito de Viver (SANTOS 2016).

A Constituição Federal e a LDB, que serviram de normativas e os acontecimentos da década de 1990 em Roraima, como criação da OPIR, do Magistério Indígena e nos anos 2000, a criação do Insikiran, para formação superior, consolidaram o projeto de Educação Indígena no estado. Nesta relação com o Estado e com as culturas não indígenas mudaram alguns aspectos culturais e ressignificaram outros, como aconteceu com a Escola, demonstrando sua capacidade de reinventarem-se como sociedades dinâmicas que são.

Mas se essas lutas nas décadas de 1970 a 1990 tinham como objetivo o direito a uma Escola específica indígena e intercultural nas malocas, a Lei Nº

11.645/2008 é para além deste espaço. É para ser aplicada na Educação Básica em todo o país, em escolas públicas e privadas. As Histórias e culturas indígenas, não mais contadas a partir da perspectiva etnocêntrica do colonizador europeu. A Lei é para dizer que suas presenças físicas e culturais na sociedade brasileira não se limitam à maloca e nem ao passado. São sujeitos do tempo presente, estão nas malocas, mas estão também nas cidades e exigem o reconhecimento de suas existências.

Para isso, no auxílio à efetivação da referida Lei, a Câmara de Educação Básica aprovou o Parecer CNE/ CEB Nº 14/2015, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a implementação da História e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, e afirmando que:

A inclusão da temática da história e da cultura indígenas nos currículos objetiva promover a formação de cidadãos atuantes e conscientes do caráter pluriétnico da sociedade brasileira, contribuindo para o fortalecimento de relações interétnicas positivas entre os diferentes grupos étnicos e raciais e a convivência democrática, marcada por conhecimento mútuo, aceitação de diferenças e diálogo entre as culturas. Efetivamente, o acolhimento da diferença cultural pela escola contribui decisivamente para a construção de um pacto social mais democrático, igualitário e fraterno, promovendo a tolerância como sinônimo de respeito, aceitação e apreço pela riqueza e diversidade das culturas humanas. (BRASIL, 2015, p.8)

Diante do exposto acima, neste capítulo, fica evidente que, quando se trata de Educação num Contexto de Diversidade Social e Cultural o que se revela é um campo de luta de grupos historicamente excluídos, física ou simbolicamente do espaço escolar. Lutam por uma educação que respeite as diferenças, contra o projeto de Escola padronizadora, eurocêntrica, universalista e excludente, implantada pelo Estado brasileiro e, dentre estes grupos, se destacam os povos indígenas.

É dado assim, ao Ensino de História e à Educação Básica, esse desafio que aponta para o necessário desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem e reconheçam os povos indígenas, seus saberes, suas culturas, seus modos de viver, partindo de um diálogo intercultural, afirmando, sobretudo, a Diversidade Cultural

como marca da sociedade brasileira, e se quisermos construir um país democrático, devemos incluir e respeitar todos os grupos humanos que fazem parte da população. Estão aí incluídas, as mais de 300 etnias indígenas.

Com base no que foi apresentado e discutido nos capítulos acima, buscamos saber até que ponto a prática desenvolvida por alguns/algumas professores/as de História de escolas públicas de Boa Vista/RR tem contribuído para uma educação intercultural, considerando os pressupostos da Lei Nº 11.645/2008. Esta questão tem suscitado também interesse de outros/as professores/as e pesquisadores/as em Roraima.

Matos (2017), numa pesquisa sobre as implicações da referida Lei no Referencial Curricular na rede pública do estado de Roraima para o Ensino Médio, constatou que este documento contempla amplamente as histórias indígenas em conformidade com a Lei em questão, porém, aponta fragilidades nas políticas públicas para sua aplicação, identifica limites na sociedade em construir um patrimônio para a interculturalidade e que ainda estamos aquém do necessário para dialogar dignamente com os povos indígenas.

Em recente pesquisa sobre o Ensino da História e das culturas indígenas em uma escola de Ensino Fundamental em Boa Vista/RR, Silva (2020) destaca que o tema pouco aparece no Projeto Político Pedagógico e menos ainda nos registros das aulas. A pesquisadora reconhece a dificuldade do/a professor/a atender a diversidade da sala de aula. Fala da necessidade de algo que possa motivar professores, pais, gestores, alunos e toda a comunidade a tirar a Lei do papel. Por fim, o que prevalece como currículo é o livro didático. Na prática a escola pesquisada está longe de implementar a Lei Nº 11.645/2008.

Numa pesquisa em algumas escolas de Boa Vista/RR, Galvani Lima (2019) aponta alguns entraves na implementação da referida Lei. Afirma que, apesar deste documento promover uma abertura para a inserção das questões étnicas e a diversidade cultural, nem todos os/as professores/as se sentem preparados/as, indicando falta de ferramentas para sua prática e aponta a presença de um currículo

exótico, eurocêntrico, monocultural e homogêneo, onde o conhecimento científico é tido como único, destacando ainda uma fragmentação do currículo no sentido de atender às questões da diversidade cultural.

Observa-se que o autor suscita a necessidade de formação continuada dentro de uma perspectiva intercultural para os/as docentes, a fim de instrumentalizá-los/las tanto teoricamente quanto metodologicamente. Além de ações afirmativas de políticas públicas por parte do poder público.

Um ano após a publicação da citada Lei, Nascimento (2009), em pesquisa também realizada na cidade de Boa Vista/RR, já chamava a atenção para o fato da instituição escolar ser, em sua essência e em sua prática, homogeneizadora, onde a individualidade do/a aluno/a não é respeitada. No caso dos/as alunos/as indígenas, o próprio professor apresenta uma visão romântica da sua imagem, tratam todos como iguais, o que reforça o preconceito. O autor aponta para a necessidade de que o/a professor/a reconheça as diferenças que fazem parte da escola e propõe um diálogo interdisciplinar sobre a diversidade.

Os trabalhos acima apresentam um quadro preocupante no que tange ao cumprimento da Lei Nº 11.645/2008. Demonstram, sobretudo, fragilidade nas políticas públicas e insegurança dos/as professores/as em lidar com a proposta colocada pela legislação. Embora significativas, estas reflexões não se esgotam aí, o que nos instiga a buscar mais elementos que contribuam na compreensão da prática de ensino de História neste contexto. Nesse sentido, apresentaremos a seguir nossas contribuições a este debate a partir da pesquisa realizada com professores/as da rede básica de ensino.

3 A PRÁTICA DO/A PROFESSOR/A DE HISTÓRIA EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE SOCIAL E CULTURAL: IDENTIDADE DOCENTE, REPRESENTAÇÃO DO/DA ALUNO/A INDÍGENA E OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.

Neste capítulo apresentaremos a pesquisa que teve como objetivo compreender a prática do/da professor/a de História diante da presença do alunado indígena em contexto de diversidade social e cultural, na cidade de Boa Vista/RR. Para tanto, fizemos uso da metodologia da História oral temática, a partir de entrevistas estruturadas, em que “o tema torna-se centro e objeto” (ALBERTI, 2019, p. 75).

No que tange ao referido campo metodológico, nos fundamentamos nos argumentos de Portelli (1997b) para quem:

A história oral é uma ciência e arte do indivíduo. Embora diga respeito [...]a padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos, visa aprofundá-los, em essência, por meio de conversas com pessoas sobre a experiência e a memória individuais e ainda por meio do impacto que estas tiveram na vida de cada um (PORTELLI, 1997b, p. 15).

Nestes termos considerando que “a arte essencial da história oral é a arte de ouvir” (PORTELLI, 1997b, p. 27), tomamos como fonte as narrativas orais de quatro professores/as da rede pública do estado de Roraima, que aqui serão apresentados pelos pseudônimos de Carla, Maria, Sônia e José Maria.

As três professoras são egressas da Faculdade de História da Universidade Federal de Roraima. Carla frequentou as primeiras turmas da licenciatura, ainda no início da década de 1990, no momento de implantação do curso. Maria, por sua vez, ingressou no final década, mais precisamente em 1999 e Sônia conclui seu curso em 2003. O professor José Maria é egresso da Universidade Federal da Paraíba, do início dos anos de 1990. Além da graduação, possui mestrado em História. A professora Maria, é doutora em Ciência da Educação. Sônia e Carla possuem pós-graduação *latu senso*.

As escolas nas quais atuam os/as professores/as colaboradores/as estão localizadas na parte central da cidade de Boa Vista. Duas delas no bairro Mecejana são especificamente de Ensino Médio. Funcionando em dois turnos, matutino e vespertino. Cada uma destas escolas tem em média mil alunos no total. No centro da cidade está localizada a terceira escola, que atende aproximadamente seiscentos alunos do Ensino Fundamental, e cerca de mil alunos no Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino. Na Educação de Jovens e Adultos, no noturno, atende aproximadamente quatrocentos alunos. Devido às suas localizações, estas escolas atendem a um público muito diversificado, com alunos/as oriundos de vários bairros e das mais variadas camadas sociais.⁴

A escolha dos/as professores/as se deu a partir de diálogos sobre a proposta da pesquisa com alguns/algumas professores/as da rede pública e das universidades Federal e Estadual de Roraima e de indicação de outros/as colegas professores/as. A partir daí os contatos se deram via telefone e/ou em grupos de *whatsapp* de professores de História. Diante da disponibilidade de cada professor/a que decidia colaborar, era feita a apresentação da proposta e conversas sobre o tema em questão.

A princípio as entrevistas aconteceriam pessoalmente, mas esta estratégia teve de ser abandonada em decorrência da pandemia de COVID-19. Assim, considerando as medidas sanitárias com a decretação do *lockdown* e do distanciamento social, com a finalidade de proteção de todos/as os/as entrevistados/as, as entrevistas aconteceram e foram gravadas em vídeo por meio eletrônico, via computador, pelo aplicativo *Skype*.

Havia um roteiro de perguntas, mas, flexível. Priorizou-se a escuta, respeitando sempre os momentos em que os/as depoentes ampliavam o leque da conversa, enveredando por outros temas sobre a vida pessoal, cotidiana, entre

⁴ Informações coletadas pelo pesquisador na secretaria das próprias escolas e confirmadas pelos entrevistados. Devido à pandemia de Covid-19 o censo escolar sofreu alterações nas datas de fechamento, inviabilizando o seu acesso neste período.

outros ligados à educação e/ou à escola, mas, depois retornávamos ao tema central da conversa. E, neste processo de entrevistar, o entrevistador no seu objetivo de fazer nascerem as fontes, se posta como um parteiro (MONTEGRO, 1992).

As entrevistas se deram num clima de muita cordialidade, apesar da distância física. Aconteceram em datas e horas escolhidas pelos/as colaboradores/as a partir de suas residências. A duração variou entre uma hora e meia e duas horas. Devido às condições excepcionais e às mudanças na rotina destes/as professores/as com as aulas remotas nas suas respectivas escolas, foi possível realizar uma entrevista com cada colaborador/a.

Apesar da timidez do início de cada conversa, havia o interesse em compartilhar suas experiências, suas trajetórias e vivências nas suas salas de aula. Por outro lado, de nossa parte, tomamos o cuidado de conduzir as entrevistas de forma que os/as entrevistados/as se sentissem bastante à vontade, uma vez que os diálogos se davam entre pares e que os/as entrevistados/as também tinham consciência deste fato, o que nos aproxima de uma espécie de “enquadramento de memória”, um jogo entre a memória individual e de grupo, em que “o indivíduo tende a controlar as feridas, as tensões e contradições entre a imagem oficial do passado e suas lembranças pessoais” (POLLAK, 1989, p. 12).

Durante algumas entrevistas foram solicitadas interrupções por motivos pessoais, já que os/as professores/as colaboradores/as estavam em suas residências, tendo algumas vezes interferências das pessoas da casa. Aquelas eram as condições dadas em decorrência da pandemia. Após as pausas era reiniciado o diálogo. Outras interrupções também aconteceram por conta da internet que caiu algumas vezes. Apesar destes contratemplos, foram bastante proveitosas.

Logo após as entrevistas foram feitas as transcrições de forma direta. Optamos por não interferir na construção textual com a finalidade de registrar o mais próximo possível do que foi relatado oralmente, com suas reticências e expressões coloquiais, considerando as dificuldades, os limites deste processo de transcrição,

na medida em que silêncios e gestos também tomam importância significativa no diálogo.

Depois de cada transcrição era feita uma nova conferência das entrevistas, que serviu não só para identificar possíveis lacunas, mas também para se perceber outros detalhes nas expressões e manifestações de cada entrevistado/a, uma vez que nas fontes orais “a informação mais preciosa pode estar no que os/as informantes escondem, e no fato que os fizeram esconder mais que no que eles contaram” (PORTELLI, 1997, p. 34).

Investigamos as práticas destes/as professores/as de História, numa perspectiva intercultural defendida por Candau (2008, 2012a, 2012b, 2014, 2018) a partir das concepções de sujeito como construção cultural, social e histórica, e do conhecimento como processo de criação e interpretação social, portanto, reflexo da experiência de quem o produz.

Tem como referenciais a concepção de Identidade cultural como celebração móvel e fluída em Hall (1997, 2011, 2014); O Currículo entendido como espaço em que as representações aparecem em disputa, em Silva (2001,2002, 2014) e no Ensino de História, em que as práticas pedagógicas procuram dar centralidade ao aluno (Bittencourt, 2018a, 2018b, 2004); (Fonseca, 1997; 2003,2010); (Albuquerque Júnior, 2019).

Nas análises das narrativas orais nos valem do percurso que caracteriza a trajetória individual de cada narrador/a, entendendo-a como fonte de experiências fundantes na construção de suas identidades docentes, facilitando perceber como cada professor/a se posiciona diante da realidade. Em seguida, buscamos conhecer ou reconhecer as representações dos/as alunos/as, em especial dos/as indígenas.

Num terceiro momento, compreender como as histórias e culturas indígenas são inseridas e discutidas nas aulas de História por estes/estas professores/as, considerando os pressupostos da Lei Nº 11.645/2008, numa perspectiva

intercultural. E por fim, analisar os desafios, as possibilidades e dilemas vividos no cotidiano escolar por estes/estas professores/as.

3.1 IDENTIDADE DOCENTE: FAZER-SE PROFESSOR/A NO EXTREMO NORTE DA AMAZÔNIA EM MEIO À DIVERSIDADE CULTURAL

Este tópico tem como objetivo entender o processo de construção da identidade docente do/a professor/a de História em Roraima, num cenário de diversidade cultural. Uma trajetória que parte da sua identidade pessoal e cultural, passa pela formação acadêmica inicial, pela formação continuada, pelo (ou revelando-o) momento que se percebe professor/a de História e a experiência no cotidiano escolar, definindo sua posição enquanto sujeito-professor/a.

A professora Carla é roraimense, filha de pai nordestino e de mãe roraimense. Tem por parte de seu pai, forte influência africana, assim como indígena por parte de sua mãe. Seu avô era da etnia Macuxi, com quem teve uma boa vivência, no entanto, se autodeclara negra: “Eu ainda aprendi algumas palavras com ele, [o avô materno] mas eu reconheço que minha matriz africana é mais forte. A negra é mais forte”⁵. A professora trabalha há mais de vinte anos na escola de Ensino Médio em que é lotada, onde teve também uma curta experiência como coordenadora de laboratório de informática, mas sua larga experiência é na sala de aula de História.

Já a professora Sônia começou a trabalhar com o ensino de História em 2002, portanto, tem 18 anos de experiência de sala de aula. É roraimense, de Boa Vista, nascida na maternidade Nossa Senhora de Fátima. É filha de indígena da etnia Wapichana, e se declara indígena: “Eu me sinto indígena, eu me sinto indígena”⁶. Já trabalhou em escolas de Ensino Regular no interior de Roraima, nos municípios de Campos Novos, Normandia e na capital, com a Educação de Jovens e Adultos e Ensino Regular. Trabalhou também na Educação Indígena numa

⁵ Professora Carla, entrevista concedida em 07/10/2020.

⁶ Professora Sonia, entrevista concedida em 09/10/2020

comunidade e na formação de professores indígenas. Viveu parte de sua adolescência nos estados de Goiás e Ceará, regressando para Roraima aos 17 anos de idade.

A terceira professora é roraimense de Normandia, Maria se declara indígena da etnia Wapichana, embora tenha sido criada numa região de predominância da etnia Macuxi:

[...] as pessoas olham pro meu estereótipo e acham que não. Então pras pessoas é surpresa eu dizer que sou indígena, pras pessoas ainda é surpresa eu levantar a bandeira, mas assim: eu me identifico e eu não tenho nenhum problema de me auto afirmar e também de ser reconhecida como tal [...] minha vó era indígena e eu sou registrada como indígena (Professora Maria, entrevista concedida em 03/10/2020).

A professora já trabalhou em algumas escolas no interior, como na comunidade de Apiaú. Atuou em escolas rurais e na formação de professores em nível médio, no projeto Pró- formação, do Governo Federal.

Já o professor José Maria é nordestino, e está em Roraima há 23 anos. Tem experiência no Ensino Fundamental e no Médio e também trabalhou como professor e coordenador do Instituto de Ensino Superior de Roraima. Migrou para este estado em busca de oportunidades de trabalho, o que se deu logo após a sua formação em História. Em suas palavras:

[...] assim quando eu terminei o curso, surgiu a oportunidade de eu vir aqui pra Roraima, eu venho aqui com toda essa bagagem, com toda essa coisa de trabalhar, estudar, mudar o mundo e foi aí que realmente eu tomei as maiores lições. Por exemplo, quando eu cheguei aqui eu fui trabalhar no Caroebe, nossa! E eu ficava me perguntando: meu deus! (Professora José Maria, entrevista concedida em 14/10/2020).

Como pode ser visto, temos um quadro bastante ilustrativo. As professoras auto identificadas com os povos indígenas, uma vez que viveram ou vivem entre o universo de suas etnias, e o não indígena. A professora Carla, filha de um nordestino negro e de mãe indígena que também circulou ou circula pelos dois mundos, mas ao final, percebe-se negra. O migrante nordestino, que se vê

impactado pelas condições de vida que encontra em Roraima e que lhe causam estranhamento. Trata-se de um quadro que retrata bem a sociedade roraimense. Formada por sujeitos diversos, constituindo um quadro transpassado pela multiplicidade cultural. Um sujeito com uma identidade que “não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços dela” (SILVA, 2014, p.87). Um sujeito que se aproxima do que Bhabha (2019) chama de “híbrido”.

As salas de aula das escolas públicas de Boa Vista estão repletas de migrantes, nordestinos, negros, indígenas e estrangeiros. O professor ou a professora pode inclusive, encontrar ali trajetórias semelhantes às suas. Essa proximidade com as experiências socioculturais e a consciência delas pelo/a professor/a, é o que Candau (2008; 2014) considera o primeiro passo para uma educação que se proponha intercultural.

Apresentados então os aspectos culturais e pessoais, passaremos agora à dimensão formativa/profissionalizante. Muito embora seja consenso sua fluidez e as influências dos contextos históricos, sociais e culturais, a identidade docente ainda é marcada fundamentalmente pela formação nos cursos de graduação e, segundo Fonseca (2003), implica também pensar simultaneamente nos vários aspectos que constituem esse processo: formação inicial, formação continuada, condição de trabalho e regulamentação da carreira. Porém:

[...] é, sobretudo, na formação inicial nos cursos superiores de graduação que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, sistematizado e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento de construção de identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão (FONSECA, 2003, p. 60)

Neste sentido, procuramos compreender como se deu a aproximação dos professores/as entrevistados/as com a História e o seu processo de fazer-se professor/a desta disciplina. Constatamos que seus trajetos até a chegada à faculdade de História foram distintos os caminhos percorridos.

No caso da Professora Carla se deu como continuidade do seu processo formativo, mas que ao final afirmou o seu gosto pela História, como relata:

Minha formação inicial foi na área de história. Eu saí da escola, a antiga escola de 2º grau, não era ainda a nomenclatura de Ensino Médio e fui logo direto pra universidade. Eu sou aluna egressa da Universidade Federal de Roraima, bem no início, quando a universidade estava se construindo ainda, então... Sou lá das primeiras turmas, fiz o curso de história gostava de estudar história... Gostava da história... Às vezes até me pergunto se faria outra coisa, aí eu volto novamente, eu faria história de novo... Meu deus que coisa, né? Eu faria história novamente. Então assim... O curso de história foi importante na minha vida, foi importante na minha profissão e continua sendo um fazer diário [...] (Professora Carla, entrevista concedida em 07/10/2020).

Embora se identificando com o curso e gostando de estudar História, a Professora afirma que, apesar de ter tido bons professores, assume algumas lacunas na sua formação e no currículo da faculdade, e procura compensá-las através da formação continuada. Como exemplo cita as poucas horas de estágio e as poucas aulas de História de Roraima, o que segundo ela, provocou, de início, certa insegurança na sala de aula, mas que foi superada com o tempo e com a experiência.

Encantado desde criança pela História, pelas histórias das guerras, das legiões romanas, guerra do Vietnã, o professor José Maria, revela-se um apaixonado pela História. Por ter habilidades com as ciências exatas, trilhou ainda um caminho na faculdade de Matemática até se decidir pela História, para daí se dedicar com muito entusiasmo no seu processo formativo. Relata que era um leitor voraz no seu período de faculdade. “Alfredo, eu lia demais cara. Eu ficava... como era possível fazer aquilo? Eu lia demais cara”⁷, concluindo que isto lhe preenchia os sábados e domingos e que se encontrou ali com o que realmente gostava de fazer:

[...] Me identifiquei demais, com o curso de história...no ano anterior tinha havido uma greve e eles decidiram fazer três semestre em um ano só, que foi o ano que eu entrei [...]o curso da gente era de três anos e meio naquela época , fiz o curso todinho, aproveitando esse tempo que teve três semestre

⁷ Professor José Maria, entrevista concedida em 14/10/2020

em dois, eu fiz o curso todinho em três anos, eu fui o primeiro da minha turma (Professor José Maria, entrevista concedida em 14/10/2020).

Apesar de se declarar um acadêmico dedicado, com bom cabedal teórico adquirido, o contato com a sala de aula lhe foi impactante: “[...] foi terminando lá e vindo pra Roraima e aí assim... aqui realmente eu vi como era a questão de estar em sala de aula, eu senti um impacto muito grande, porque aquela paixão, aquela coisa da universidade, logo eu me apegava aos livros...” (Professor José Maria, entrevista em 14/10/2020).

Essa situação vivida pelo professor, no seu primeiro contato com a sala de aula, é o que Schaffel (2012) chama de “choque de realidade”. Ao iniciante na docência é dada a responsabilidade de assumir uma turma sem nenhuma orientação, sem experiência, sem nenhum preparo para tal função. E neste caso, “se o professor não contar com o apoio da equipe escolar o início de sua carreira profissional será árduo, implicando prejuízo para o processo de socialização profissional” (SCHAFFEL, 2012, p. 113). Ainda segundo esta autora, a passagem deste estágio de inocência do início para a consciência da incongruência entre a formação e sua prática é parte importante neste processo de construção da identidade docente.

Já a trajetória da Professora Sônia foi um pouco diferente dos/as outros/as professores/as. Seu primeiro plano era fazer Direito e ser juíza. No entanto, se afastou do sonho por questões financeiras, alegando não ter dinheiro para pagar o cursinho, já que não se sentia segura quanto a sua formação na Educação Básica. Então, depois de tentar o vestibular primeiro para Administração, depois para Química, devido às boas notas que tirava nesta disciplina, acreditou que havia então ali uma afinidade, mas enfim, não passou. Depois das tentativas sem sucesso, resolveu se matricular no “curso menos concorrido”:

[...] aí tentei história, mas é como diz assim: todas as coisas cooperam pro bem daqueles que amam esse Deus que nos criou, né? Então eu acredito que já estava destinada a ser professora de história, porque quando eu passei, logo no meu primeiro semestre que eu paguei a disciplina com a professora Maria Luiza, quando ela trouxe pra mim a história das mulheres,

ali começou uma história de amor por esse curso e foi se delineando ao longo do curso, então eu me apaixonei mesmo pela temática da história das mulheres (Professora Sonia, entrevista concedida em 09/10/2020).

Sônia acredita que o fato de tornar-se professora foi obra do destino, como vimos, não estava nos seus planos. Nem mesmo depois de ter ingressado na faculdade. Sua experiência como professora se inicia ainda no estágio, quando foi indicada por uma amiga para assumir as salas de aula numa escola pública de Boa Vista/RR, no Ensino Fundamental e Médio. A identificação com a profissão foi um divisor de águas em sua vida. Hoje, dar aula de História é a coisa que mais ama fazer, assume em seu relato:

Foi ali que eu comecei a perceber o que eu ia ser, que seria minha profissão, porque enquanto eu estava lá só estudando eu pensava que o curso era mais pra pesquisa. Virar historiadora, cair em campo, porque toda nossa formação era voltada pra isso. Eu não fazia ideia que eu ia lidar com pessoas e muito menos lecionar. Então nessa oportunidade é que comecei a cair assim na real: Olha você vai ser professora! Ai quando eu assumi a sala de aula foi um desafio [...] foi uma experiência assim... que foi um divisor de águas na minha vida. Foi ali que eu fui me identificando com a profissão. E hoje, eu posso dizer pra você que é a coisa que eu mais amo fazer. Estar lá na sala de aula com meus alunos (Professora Sonia, entrevista concedida em 09/10/2020).

A professora, em sua fala, afirmou que imaginava estudar para ser pesquisadora e não professora. Este dilema tem uma explicação. De acordo com Fonseca (2003), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Superior, a partir de 2001, período em que a professora ingressou na faculdade, definiam que os cursos de História deviam formar o historiador, qualificado para o exercício da pesquisa. O texto do referido documento não faz nenhuma menção sobre a formação de professor. No entanto, o campo de trabalho do historiador é basicamente o ensino, são raros os historiadores que não são professores. “Por que não ser historiador e professor? Por que não dizer que o curso de história forma professores de história?” (FONSECA, 2003, p. 66).

Outra experiência da professora Sônia, quando estudante na Educação Básica nos dá pistas para compreender porque a possibilidade de ser professora de

História não era parte dos seus planos. Ela assume que não gostava das aulas, não gostava de História:

[...] o ano inteiro que o professor chegava, não dava nem bom dia pra gente, entrava com a cara feia. A maioria dos professores de história, não sei o que eles tinham, eles eram zangados com a cara dos alunos só pode [risos] porque eles mal falavam com a gente. Os meus professores do ensino médio, fundamental a médio que eu tive eles entravam com uma cara feia e saía com uma cara horrorosa...[risos] ai eles chegavam mal davam bom dia...enchiam o quadro duas vezes...de um conteúdo que ele tinha que dar aula, aí ele mal explicava. Porque como ele copiava muito sobrava o que? Dez minutos pra ele falar, então ele mal explicava o conteúdo e cobrava uma atividade. Ai tu imagina, o ano inteiro fazendo isso? Você vai gostar? Difícil, né? (Professora Sonia, entrevista concedida em 09/10/2020).

Esse testemunho acima, guardado na memória da professora como uma lembrança traumática das aulas de História é bastante significativo. Na sua fala diz: “a maioria dos professores de História”. Não é um caso de apenas um professor ter assumido tal posição na sala de aula. Quantos mais assumiram ou assumem essa postura nos dias atuais? Por outro lado, leva-nos a pensar também quais os motivos dos professores agirem daquela forma. Seria a condição de vida ou de trabalho do professor que acabava afetando o seu desempenho na sala de aula? Ou será que não era bem aquilo que o professor queria da vida? Esses professores tinham formação em História? Qual teria sido o processo de formação daqueles professores? Enfim, são muitas questões.

Num sentido oposto, a Professora Maria, que ingressou na Universidade Federal de Roraima aos 17 anos de idade, em 1999, afirma que era comum entre os acadêmicos da faculdade de História aquela altura, cursar apenas como “trampolim” para a faculdade de Direito, mas que no seu caso, o intuito sempre foi ser professora de História: “[...] eu continuei querendo ir pra sala de aula [risos]”⁸. Revela que sua opção teria sido influência dos seus professores, que tinham formação específica na área e, por isso, mais segurança em tratar dos assuntos, tornando as aulas de História interessantes, chamando a atenção dos alunos. Em suas palavras:

⁸ Professora Maria, entrevista concedida em 03/10/2020

[...] aí a gente ver a questão da formação... A necessidade da formação do professor na sua área específica e o tanto que ele contribui, porque...depois de muito tempo eu percebi que foram os únicos professores que eu tive que eram formados na sua área foram os professores de história [risos], ou seja os demais não eram professores formados na área, eram professores que tinham feito o ensino médio e magistério, que se identificavam com matemática, com língua portuguesa, com ciências e acabavam dando aula daquilo, mas os professores de história desde da antiga quinta série, atual sexto ano, era professor formado na área e isso indubitavelmente vai fazer com que você tenha uma formação, um olhar, algo diferenciado, porque eles vão...quer dizer, eles tinham o domínio daquele assunto e isso faz com que nós alunos sejamos, estejamos assim...oh! Desperta na gente determinadas curiosidades, mas claro que eu já fui perceber tudo isso [risos] muito tempo depois, estudando sobre o currículo oculto, que é a influência do professor na formação do aluno de maneira inconsciente [...] (Professora Maria, entrevista concedida em 03/10/2020).

A Professora afirma que os professores das outras disciplinas, que não tinham formação na área, não apresentavam bom desempenho. Essa afirmação nos leva a pensar até que ponto a formação específica tem relação com o desempenho do professor ou da professora em sala de aula e nas suas relações com os alunos/as. Será a formação específica em História determinante precípua do “bom” professor ou da “boa” professora?

Os relatos das duas professoras se cruzam e nos envolvem em dilemas que nos trazem profundas reflexões quanto ao lugar do/a professor/a de História e as marcas deixadas pela sua prática, mas também nos fazem pensar sobre a construção da identidade docente, a trajetória percorrida, o fazer-se professor/a e onde se encontra o ponto decisivo na construção daquele/a que conquista o/a aluno/a e que o/a faz se encantar pela História a ponto de querer ser também professor/a e outro/a que, ao contrário, afasta o/a aluno/a de qualquer relação com aquilo que faz? O que afinal os leva para caminhos tão opostos?

Com base nos depoimentos das professoras sobre suas experiências enquanto alunas, nota-se a importância do/a professor/a na construção da identidade do/a aluno/a, para além dos conteúdos que propriamente ensina nas aulas de História. A presença do/a professor/a na sala de aula e a postura que assume tem influência na subjetividade do aluno. O que o/a professor/a é, diz muito para o/a aluno/a. Não só o que o/a professor/a diz, mas o que o seu corpo diz, o que

suas atitudes dizem. Afinal, ensinar é uma relação humana, e como toda relação humana, põe em jogo os nossos corpos, “envolve todo o corpo e sua capacidade de produzir afetos” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 273).

Entre os/as entrevistado/as apenas a professora Sônia iniciou suas atividades docentes antes da conclusão do curso. Ela estava ainda cumprindo estágio. Os demais, depois de concluída a graduação. No entanto, as lacunas percebidas e o impacto sentido nos seus primeiros contatos com os/as alunos/as são indicativos de que a formação específica e o domínio dos conteúdos não são suficientes para o exercício da docência. Há outros saberes inerentes. “Os professores mobilizam em seu ofício os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência” (BITTENCOURT, 2018a, p. 40).

Por isso, depois de concluída a formação na graduação, e já atuando na docência estes profissionais buscam resolver as suas inseguranças pedagógicas e atender as demandas e contingências da Escola, nos cursos de formação continuada. “[...] não tem outra forma, por mais que você tente pesquisar, pegar livro em casa, nunca sai do trivial. Novidade mesmo é formação” (Professora Sônia, entrevista concedida em 09/10/2020).

Muitas vezes bancadas por conta própria, como afirma a professora Maria: “Eu fiz um (*curso*), mas não foi pela secretaria, fiz por conta, ne?”⁹, e/ou buscando informações em livros, artigos, dissertações, teses, em grupos de estudos e pesquisas ou de maneira isolada.

A Secretaria de Estado da Educação e Desporto também oferece diversos cursos através do CEFORR- Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima. “[...] eu lembro que os últimos que eu fiz, foi por meio do CEFOR, que é uma instituição vinculada à Secretaria de Educação e ao Estado,

⁹ Professora Maria, entrevista concedida em 03/10/2020

então em nível de formação continuada, se dá dessa forma” (Professora Carla, entrevista concedida em 07/10/2020). No entanto, alerta Fonseca (2003):

As instituições formadoras não buscam ou não conseguem romper com a dicotomia teoria/ prática com a desarticulação entre a preparação pedagógica e com a separação ensino/pesquisa, existentes no interior dos próprios cursos de licenciatura e entre a licenciatura e os bacharelados (FONSECA, 2003, p. 73).

Reside neste ponto uma questão bastante discutida na literatura sobre a identidade do/a professor/a de História que “[...] oscila entre o professor difusor e transmissor de conhecimento e a do produtor de saberes e fazeres” (SCHMIDT, 2004.p.55). Para Fonseca (2009) o/a professor/a de História “é alguém que domina não apenas os mecanismos de produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitam o exercício profissional da docência” (FONSECA, 2003, p. 63). E na compreensão de Bittencourt (2018a):

O professor é quem transforma o saber a ser ensinado em saber aprendido, ação fundamental no processo de produção do conhecimento. Conteúdos, métodos e avaliação, constroem-se neste cotidiano e nas relações entre professores e alunos. Efetivamente, no ofício de professor um saber específico é constituído, e a ação docente não se identifica apenas com a de um técnico ou a de um “reprodutor” de um saber produzido externamente (BITTENCOURT, 2018a, p. 40).

Numa perspectiva intercultural, a concepção de professor/a é redefinida. Para Candau (2014):

Ser professor hoje supõe assumir um processo de desnaturalização da profissão docente, do “ofício de professor” e ressignificar saberes, práticas, atitudes e compromissos cotidianos orientados à promoção de uma educação de qualidade social para todos [...]Uma concepção de professor como agentes socioculturais, profissionais que exercem uma função mobilizadora do crescimento pessoal e social, desafiam seus alunos a ampliar horizontes e experiências, a dialogar com diversos conhecimentos e sentidos, a desenvolver valores e práticas sociais, a reconhecer os diferentes atores presentes no dia-a-dia, a valorizar as diferenças combatendo toda forma de preconceito e discriminação assim como a construir vínculos interpessoais significativos com diferentes atores (CANDAU, 2014, p. 41).

Nota-se, portanto, que a formação do/a professor/a é uma eterna busca para atender às demandas da sua prática, no exercício da sua profissão, que na visão dos/as especialistas não se limita à formação específica em História. Incluem a produção do conhecimento histórico e o domínio dos saberes e competências para o ensino. Transformando esta prática numa maneira específica de produção de conhecimento, ou seja, o professor não é apenas reprodutor, mas produtor de conhecimento. Para além dessas visões, é desafiado pelas demandas dos dias atuais, a perceber-se como sujeito social, cultural e historicamente produzido e buscar ressignificar saberes e práticas.

Se a identidade do/da professor/a de História é marcada pela formação pessoal, cultural, acadêmica específica, pela formação continuada, pelo domínio dos saberes disciplinares, curriculares, e outros saberes da experiência, outras dimensões da vida acabam interferindo neste processo formativo. Os acasos do cotidiano, as políticas públicas que ameaçam a estabilidade financeira e profissional, a vida em família, entre outras. Questões que nos remetem a uma fala de Schmidt (2004) quando diz:

Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo e nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progressão cultural (SCHMIDT, 2004, p. 55).

Pudemos comprovar esta situação entre alguns professores/as. Há preocupação com a profissão, com a própria sobrevivência. Deixaram transparecer em seus relatos, certa instabilidade. Destacaram os ataques feitos pelas reformas e mudanças nas políticas públicas que afetam diretamente a sobrevivência do/da professor/a enquanto trabalhador/a e servidor/a público. Instabilidade que faz com que juntamente com sua família busque outras fontes de renda, em outras

atividades distintas da docência como forma de garantir as condições de vida e o futuro dos filhos.

São situações que implicam nas suas identidades, mas que fazem parte das transformações que acontecem num contexto muito mais amplo, das relações econômicas, sociais, políticas e culturais do mundo globalizado, da flexibilização das relações de trabalho, da diminuição do Estado e de suas responsabilidades sociais, do projeto que quer privatizar tudo. Um mundo que fragmenta as nossas existências individuais, que desestabiliza qualquer projeto de futuro. “Nunca se sentiu com tanta intensidade que o futuro é [...] inescrutável, impermeável, incognoscível e, por fim, além do controle humano” (BAUMAN, 2005, p. 74).

Buscamos, portanto, aqui entender o processo de construção das identidades docentes dos/as professores/as de História de três escolas públicas de Boa Vista/RR por considerá-las imprescindíveis na compreensão das suas práticas em sala de aula. Pudemos constatar o caráter contingente deste processo. A formação acadêmica é preponderante, principalmente porque possibilita o acesso ao emprego e à profissionalização. No entanto, apresenta ainda fragilidades quanto aos conhecimentos e saberes ligados ao campo pedagógico, necessários para o exercício da docência.

São também importantes os cursos de formação continuada como caminho para o aperfeiçoamento. Por fim, não menos importantes, são as trajetórias pessoais e culturais, as experiências de vida de cada professor e professora. Entre os/as entrevistadas constata-se a consciência dos seus enraizamentos, mas também das suas posições culturais enquanto sujeitos híbridos.

Assim, temos a professora decidida a cursar História e que reafirma sua escolha. O professor que desde criança é apaixonado pela História, a professora hoje encantada pelo ensino, mas que nunca imaginou que faria isto da vida, e outra que recebeu influências de seus/suas professores/as da Educação Básica e, por isso, decidiu ser também professora.

Ser ou fazer-se professor/a de História é uma construção que vai acontecendo na experiência, pelos desafios que enfrentam e pelos caminhos que vão encontrando, que “vai se construindo todos os dias [...] fazendo a sala de aula, o fazer pedagógico, diariamente aprendendo, fazendo, construindo, repensando refletindo”¹⁰. Enfim, a identidade docente é definida nas suas trajetórias e pelo modo como cada sujeito-professor se posiciona diante da vida e da profissão, ou seja, “o modo como cada um ensina liga-se diretamente ao modo de ser da pessoa, ao modo de tornar-se o que é” (FONSECA, 1997, p. 214).

No momento em que o/a professor/a seleciona o que será trabalhado em sala, estão ali a sua posição diante do mundo, as suas concepções de verdades, as suas certezas e suas incertezas, a sua maneira própria de conceber o conhecimento, suas crenças, seus valores, o conteúdo e o arcabouço cultural, as relações sociais, seus saberes e seus gostos.

Segundo Candau (2008; 2014) essa tomada de consciência da construção de nossa própria identidade, do que somos, nos aproxima das experiências socioculturais dos alunos, passo imprescindível na desconstrução de práticas educativas homogeneizadoras e excludentes, que têm favorecido o fracasso, o desconforto, o mal-estar e agressividade em relação à Escola e passo fundamental na construção de uma educação intercultural.

3.2 OS “OUTROS”: AS REPRESENTAÇÕES DOS/AS ALUNOS/AS INDÍGENAS NAS ESCOLAS DE BOA VISTA/RR.

Depois de analisarmos as identidades dos/das professores/as, nosso próximo passo agora será buscar compreender como estes/as representam os/as seus/suas alunos/as. Considerando que o mundo é heterogêneo, o contato com o outro, inevitável, (SILVA, 2014), e que a Educação se dá nessa relação, ou seja,

¹⁰ Professora Carla, entrevista concedida em 07/10/2020

entre professores/as e alunos/as, importa, portanto, saber quais posições são dadas ou tomadas pelos sujeito-aluno.

Candau (2008, 2012b) traz uma discussão neste campo, afirmando que nossas representações do Outro são carregadas de estereótipos e ambiguidades, construídas a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Segundo a autora:

Incluimos no “nós”, todas aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de situarmo-nos no mundo por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc.(CANDAUI, 2012b, p. 29).

Baseada em Skliar&Duschatzky (*apud* CANDAUI, 2012b) a referida autora aponta três formas mais comuns de representação da alteridade: “o outro como fonte de todo o mal; o outro como sujeito pleno de um grupo cultural e o outro como alguém a tolerar” (CANDAUI, 2012b, p. 29). No primeiro caso, fica a visão binária da relação, de onde surgem as classificações: bons e maus, civilizados e selvagens. Aplicada na Educação, a exclusão do Outro se manifesta quando o fracasso escolar é atribuído a características sociais e étnicas.

Já na segunda perspectiva as diferenças são essencializadas. Num contexto escolar, se caracterizam por conflitos, negações e exclusões, chegando à violência. Na última perspectiva, o Outro como alguém a tolerar, convida a admitir a diferença, mas evita questionamento e propõe a conciliação (SKLIAR & DUSCHATZKY *apud* CANDAUI, 2012b).

Sobre este ponto, Silva (2014) alerta que “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida” (SILVA, 2014, pp. 99-100). É necessário, portanto, desnaturalizar as diferenças, sem desligá-las das relações de poder, especialmente quando pensamos no campo da educação, espaço de construção de subjetividades. As posições de sujeitos, ou seja, o sentido que damos a nossa experiência e àquilo que somos, são produzidos nestes sistemas de representações (WOODWARD, 2014).

Ter consciência de quem são nossos sujeitos-alunos tem influência direta na definição daquilo que vamos ensinar e como. Com este intuito, então, pedimos que os/as professores/as tentassem descrever o perfil dos seus/suas alunos/as. Vejamos:

Professora Maria - [...] as minhas turmas todas elas são bem heterogêneas, eu vou falar assim... a gente tem tudo junto e misturado, eu falo que é um arco íris, porque a gente tem alunos de aspectos econômicos, sociais, religiosos, étnicos tudo isso a gente encontra, é tudo e mais um pouco eu encontro nessas 18 salas turmas.

[...] Então a gente vê ali essa heterogeneidade. Alunos que, às vezes, vieram duma escola indígena, outros que vieram do interior, mas não eram indígenas, outras pessoas vieram de outros estados. Nos últimos 4 pra 5 anos que tem uns vindo da Venezuela, da rede pública, da rede municipal ou alunos que mudaram de bairro. (Professora Maria, Entrevista concedida 03/10/2020).

Professor José Maria- Mais ou menos a partir de 2015 e 2016 a gente começa a ter um fluxo de alunos que, começam a migrar, alunos que vêm de famílias menos estruturadas, tanto do ponto de vista financeiro, quanto do ponto de vista social, tanto do ponto de vista religioso, tanto do ponto de vista, assim...é a questão da estrutura familiar, a gente percebe muito isso do jeito deles se comportarem, do jeito deles conversarem, se dirigirem uns aos outros, do jeito também de se vestirem e também assim, dessa estrutura familiar que a gente começa a perceber, tá cada vez mais presente, pelo menos nesse momento. A questão assim... de pais separados, talvez isso já existisse, só que passa-se a observar com mais intensidade esse aluno que chega, talvez eu não saiba te dizer se essa realidade que estou aqui te constatando, te relatando aqui, ela seja fruto dessa percepção que eu começo a adquirir, fazer essa leitura em sala de aula ou de uma realidade que começa a surgir desse momento, que aí eu também a percebo, mas eu desconfio que essa realidade já existia, por um fator bem claro que, por exemplo, nós vivemos ainda numa região de migrante sociologicamente falando.

[...] essas minhas salas de aula, por exemplo, particularmente, eu tenho não só alunos nossos, como venezuelanos, alunos indígenas, e tenho também, pelos menos em três ou quatro salas de aula alunos haitianos, por sorte que eles não falam Francês, falam muito bem o Espanhol, isso porque eles migraram já há algum tempo na época da guerra civil no Haiti, os pais deles, migraram pra Venezuela e lá eles foram criados, aprenderam a falar o Espanhol muito bem e vieram depois com a crise da Venezuela, vieram pra o Brasil (Professor José Maria, Entrevista concedida dia 14/10/2020).

Professora Carla – [...] a escola é um universo, é um espaço de diversidade. Meus alunos vêm de diferentes bairros, meus alunos vêm de classes sociais...muitos moram em bairros distantes, da periferia [...]eu tenho aluno de diferentes origens na escola, [...]uma grande parte de origem nordestina, os pais nordestinos. Uma vez eu fiz um trabalho tentando identificar isso e assim... o estado de Roraima eu acredito, que grande parte é formada por

nordestinos, então esses são os meus alunos. [...] Eu costumo dizer que é muito difícil porque é um universo, são diferentes culturas ali, são diferentes vontades e desejos e são jovens, são adolescentes, são meninos e meninas entre 14 e 17 anos, a faixa etária deles é basicamente essa. São jovens que estão descobrindo o mundo, são jovens que estão descobrindo sua sexualidade, são jovens que vivem em conflitos com os pais, com os irmãos, enfim...esses são os meus alunos. É um diversidade, é um mundo que eu preciso, às vezes, fazer todo um jogo de cintura pra conseguir atender cada um na sua especificidade na sua particularidade (Professora Carla, Entrevista concedida dia 07/10/2020).

Constata-se que há uma diversidade social e cultural nas salas de aula destas escolas. “Um arco-íris”, como bem ilustrou a Professora Maria, com destaque para a presença de alunos/as venezuelanos/as, haitianos/as e indígenas. Estes/as alunos/as são sujeitos constituídos em fluxos migratórios, com as marcas das vivências e experiências culturais impregnadas nos seus deslocamentos, sejam eles internos e externos, inclusos aí os indígenas que saem das suas comunidades e que vêm estudar nas escolas da cidade.

Os/As venezuelanos/as, na sua maioria em condições de vulnerabilidade, tentam sobreviver num outro país, na condição de estrangeiros/as, assim como os/as haitianos/as, alguns com experiências de passagem pela Venezuela, outra vez tendo de ser sujeito num outro lugar, aprendendo outra língua, constituindo-se como “sujeitos híbridos” (BHABHA, 2019).

Outros aspectos também são constatados. Alunos/as dos bairros da periferia, oriundos de contextos socioeconômicos vulneráveis e diversos, de famílias em situação de conflitos, como a separação dos pais. Além daqueles que vivem os outros conflitos, enfrentamentos decorrentes de suas orientações sexuais, de gênero ou ainda os que apresentam baixo desempenho escolar, considerados pela professora Sônia como “analfabetos funcionais”:

Olha, são alunos da classe média ou a maioria da população que...renda baixa. Eu tenho alunos nessa perspectiva, talvez escape um ou dois ou três, com uma formaçãozinha melhor, então uma família de renda melhor. E eu vejo assim, que eles têm dificuldades. Dificuldades que vieram da própria formação da base deles. Se você for contar de cada sala, eu acredito que

cinco alunos estão no nível da série da qual estão participando. Eu tenho que ser realista, né? É a realidade e a realidade de cada turma está com uns cinco alunos que eu poderia dizer: olha, ele está realmente no nível do sétimo ano, do oitavo ano, por causa do nível de leitura da produção textual entendeu? Que a gente sabe que ele está dominando esses conteúdos aí. Mas no geral, vamos dizer assim que estão analfabetos funcionais. Isso é o que eu tenho sobre meus alunos (Professora Sônia, Entrevista concedida em 09/10/2020).

Buscamos então saber da professora, se ela teria como apontar as causas possíveis deste “analfabetismo funcional”. Vejamos o seu relato:

[...] Eu penso que...,Em casa, meu pai sempre estimulava a leitura... se você tem uma família que não estimula isso, ela não se debruça a colocar você a perceber que aquilo é importante pra você,ela não vai dar valor na sala de aula, mas essa é uma luta do professor com a formação dele pessoal. Da própria casa dele. Do estímulo que eles têm dos pais (professora Sônia, 09/10/2020)

Essa é uma das clássicas celeumas da Escola pública: o analfabetismo funcional, ou seja, os/as alunos/as não têm domínio daquilo que foi estudado, se leem não sabem interpretar e, por conseqüência, vão sendo impedidos de compreender o que se passa nas aulas, inclusive nas de História. O chamado “fracasso escolar” atravessa nossas reflexões, principalmente quando estes/as “fracassados/as” pertencem a grupos que carregam estereótipos.

Na primeira fala da professora, ela diz que seus/suas alunos/as são, na sua maioria, de “baixa renda” e que “um ou dois ou três” têm “uma formaçãozinha melhor” e associa esta formação àquelas famílias de renda melhor. Na fala acima associa a falta de interesse ao “analfabetismo funcional”, como resultado da falta de “estímulo dos pais”. Seguindo o raciocínio da professora pode-se deduzir que os pais ausentes, que não estimulam seus/suas filhos/as, são os de baixa renda.

Sendo assim, imaginemos que as salas de aula das escolas de Boa Vista, como foi relatado pelos/as professor/as, trazem certo numero de venezuelanos/as, como se sabe, quase todos vivendo em condições extremas, que se somam aos/as haitianos/as nestas mesmas condições, indígenas e não indígenas de baixa renda. Continuando naquele raciocínio acima, é possível ver a cara dos/as “analfabetos

funcionais”, qual seja, Imigrantes, indígenas e pobres. Os/As “fracassados/as” da escola. Um exemplo clássico da representação binária entre os “bons” e os “maus” alunos, correndo o risco de reforçar certos estereótipos a estes determinados grupos.

No entanto, fica bastante evidente nos relatos dos/as professores/as a consciência do caráter heterogêneo das suas escolas e salas de aula, mas prevalece uma concepção homogeneizadora, como pudemos constatar neste caso do fracasso escolar de um determinado grupo de alunos, que não se enquadram no “padrão” social e cultural esperado pela professora.

Estas reflexões nos remetem a Vera Candau (2008), para quem a escola se revela um espaço de cruzamento de culturas, carregadas de tensões e conflitos, de negação e exclusão. A autora contesta o caráter homogeneizador da escola, propõe uma educação para o reconhecimento do outro pelo diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Parece ser esse o desafio posto aos/às professores/as, qual seja, ensinar História para uma sala de aula com haitianos (quase todos negros), venezuelanos (indígenas, negros e mestiços), guyanenses (indígenas, indianos, negros), indígenas e migrantes de várias regiões do país.

Diante da pluralidade social e cultural das salas de aula nas escolas da capital Boa Vista/RR, constata-se também a presença de alunos indígenas numa média que varia de três a quatro por sala, conforme relato dos/as professores/as, e mesmo entre os indígenas há também uma diversidade importante a se considerar:

[...] uns têm a sua, as características físicas, se a gente for levar pra esses aspectos...as características físicas muito visíveis, outras nem tanto [...]Na verdade tem indígenas que são de Roraima, tem indígenas, que eu percebo, tem indígenas não são daqui de Roraima...vou colocar assim...outros que já são oriundos da Guyana e nós temos os venezuelanos então eu vejo assim que tem uma mescla [...](Professora Maria, entrevista concedida em 03/10/2020)

A professora Sônia, que também é professora no Ensino Fundamental relatou:

[...] Olha eu tenho alunos no Fundamental, eu tenho também no Ensino Médio. No fundamental, eu percebo uma aluna que às vezes troca umas palavras na língua materna pra Língua Portuguesa, eu percebi isso. Eu até comentei com a coordenadora. Minha supervisora lá, e eu falei: olha tem acontecido isso, essa aluna, ela é assim...aí eu fui...sabe? Ver o histórico dela... a mãe dela é indígena, a família também, comunidade...às vezes eles passam mais tempo lá na comunidade do que na cidade...e também a fala dela...a fala dela às vezes enrola ali um Macuxi com o Português, mas é aprendizagem né? A gente tem que saber lidar com essas diversidades da sala de aula (Professora Sônia, entrevista concedida em 09/10/2020).

Mas, vejamos o que diz o professor José Maria, quanto à presença indígena na sala de aula. Ele afirma que percebia alguns alunos que se identificavam como indígenas, com os quais tinha boa relação:

[...] eu sei que ele se identificavam, e é interessante porque quando eu perguntei qual era o povo deles eles falaram assim com tamanha desenvoltura foi a primeira vez que eu percebi assim, alunos indígenas, diferente dos outros, porque quando eu trabalhava no Cantá, eu tinha alunos indígenas e eles eram bem mais assim... distantes e não se identificavam a algum povo, pertença a esse e aquele povo indígena. O Ricardo não, o Ricardo foi instantâneo: nós pertencemos a esse povo aqui e falava com orgulho disso, sabe? Eu achei formidável esse posicionamento dele eu disse: que bom Ricardo. Que muito bom, que legal, porque a gente vive num estado que é extremamente indígena, mas que as pessoas impõem pra os indígenas essa coisa deles não se identificarem ou quando se identificarem se perceberem como algo inferior que tem que ter vergonha eu ouvia dele essa...eu acho isso formidável (Professor José Maria, entrevista concedida em 14/10/2020).

Neste caso específico relatado, a identificação parte dos próprios alunos que se autodeclararam indígenas e se posicionaram como pertencentes a um determinado povo, que infelizmente o professor não lembrou, mas o fato dos alunos indígenas assumirem suas identidades chamou a atenção do próprio professor, pois, segundo ele, não condiz com a posição de outros/as alunos/as indígenas com os quais já teve experiência, que o comum é se colocar mais “distantes”, neste caso específico o aluno fez questão de afirmar: “nós pertencemos a esse povo”. Mas sobre os outros, completa o professor:

[...] os outros das outras turmas eu tinha menos aproximação, por ene razões, talvez por... uma delas é talvez por não perceber, por estarem totalmente aculturados, ou talvez porque não desejasse transmitir isso, ou por ene razões, não vou especular porque não sei te dizer. (Professor José Maria, entrevista concedida em 14/10/2020).

Diante do que foi dito nascem duas questões: Há possibilidades de que a presença indígena não seja percebida na sua totalidade? Quais características estariam os/as professores/as utilizando para identificar o/a indígena na sala de aula? A professora Maria fala das “características físicas visíveis e outras nem tanto”. Já a professora Sônia disse que percebeu que a aluna era indígena porque ela “às vezes enrola ali um Macuxi com o Português”, ou seja, não domina a Língua Portuguesa. O professor, por sua vez, arriscou, embora com cautela, dizer que talvez alguns alunos “indígenas” já estivessem totalmente “aculturados” e, por isso, seria difícil percebê-los.

Sobre as dificuldades para entender os povos indígenas, Pimentel (2012), na sua obra “O índio que mora na nossa cabeça” nos convida a pensar sobre os estereótipos que carregamos na memória sobre o indígena. Muitas vezes ainda ligados ao passado, como se os povos indígenas tivessem parado no tempo de Cabral, desconsiderando suas trajetórias históricas. Outro ponto diz respeito à essencialidade da “cultura”, concebendo-a como fixa, como dada. Assim, “é preciso muita atenção porque apesar de os traços culturais às vezes parecerem definir aos nossos olhos determinado grupo, eles estão sempre mudando” (PIMENTEL, 2012, p. 39).

No caso do termo “aculturado” é também parte de uma herança equivocada de uma ideia que concebia a condição de indígenas como se fosse transitória, que ao utilizar ferramentas e assumir alguns modos da vida dos não indígenas, deixavam de sê-lo. Ledo engano! “Não se trata de “perder a cultura” ou ser “aculturado”, trata-se de incorporar elementos que vêm de fora e somar ao que já se tinha, buscando determinados objetivos” (PIMENTEL, 2012, p. 43).

Aculturação também remete a uma perspectiva de que durante o processo colonizador coube ao indígena somente o papel de vítima ou de expectador, de aceitar o que era imposto, já que fora vencido, lhe tirando as possibilidades como agente ativo, desconsiderando as diversas formas de relação e táticas de sobrevivência. Almeida (2010) afirma que a participação dos povos não se resumiu à

resistência armada, à fuga, e à submissão passiva. Os indígenas também utilizaram a “resistência adaptativa”:

Os índios encontravam formas de sobreviver e garantir melhores condições de vida na nova situação em que se encontravam. Colaboraram com os europeus, integraram-se à colonização, aprenderam novas práticas culturais e políticas e souberam utilizá-las para a obtenção das possíveis vantagens que a nova condição permitia. Perderam muito, não resta dúvida, mas nem por isso deixaram de agir (ALMEIDA, 2010, p. 23).

Estariam, então, critérios e estereótipos impedindo os/as professores/as de perceberem indígenas nas suas salas de aula? Com base no que foi relatado e apoiado em alguns especialistas, podemos constatar que prevalece uma concepção equivocada do indígena no imaginário dos/as professores/as entrevistados/as. O indígena só é reconhecido quando foge do padrão, pelas características físicas, quando não domina a Língua Portuguesa. Este fato pode esconder a presença indígena na sala de aula. O/A professor/a não consegue percebê-los na sua totalidade, nas muitas maneiras de ser indígena.

Talvez seja consequência da política oficial de apagamento da presença indígena, tanto física quanto histórica, dentro da compreensão da aculturação e transitoriedade da condição de ser indígena. Então, permanece no imaginário a imagem criada no decorrer de mais de quinhentos anos de exclusão, e que a Escola ajudou a construir e reproduzir, ou seja, que mora na floresta, que anda de tanga, com penacho na cabeça, ou seja, “a história dos povos indígenas na escola passou por silenciamento, encobrimentos, e, principalmente, desfiguração” (BERGAMASCHI, 2010, p.156). Como o professor de História pode em seu currículo contemplar um sujeito histórico que ele foi educado para não enxergar?

Silva (2013) chama atenção para o fato de ainda se tentar definir o indígena pelos traços biológicos, como aparece na fala da professora Maria e fala do professor José. “É como se houvesse populações “mais indígenas” e outras “menos indígenas”, numa escala evolutiva” (SILVA, 2013, p. 145). E esta é uma questão tão sutil, que a mesma professora que fez o relato sobre identificar o aluno indígena pelas feições e que se autodeclara indígena, relatou que muitas vezes é contestada

por esta afirmação, pois não carrega feições indígenas. Assim, na compreensão de Silva (2013):

Ao se imaginar que essas populações devam exibir comportamentos ou elementos de cultura material de tempos remotos, desconsidera-se praticamente toda a trajetória histórica dos indígenas, marcada por resistência, fugas, capitulações, negociações, tentativas de extermínio [...] sem contar aqueles grupos que se mantiveram isolados ou ocultados sob uma identidade não indígena, a fim de evitarem perseguições e poderem assim, se reproduzir física e culturalmente, ainda que com grandes dificuldades (SILVA,2013, p. 145).

Os autores nos convidam a repensar a trajetória histórica dos povos indígenas. É preciso reaprender sobre o indígena no/do século XXI e sua diversidade para poder enxergá-los nas salas de aula das escolas das cidades. Assim, se temos intenção de construir uma educação intercultural, levando em consideração a história e a culturas dos povos indígenas na Educação Básica, necessitamos rever a concepção que deles temos.

O fato é que quando se fala da questão indígena e sua relação com a cidade e/ou com a escola da cidade, surge este debate sobre a “transitoriedade” de sua condição de indígena. Vale lembrar que a presença do/a indígena na cidade de Boa Vista é parte das relações sociais no seu processo histórico, se confunde com a própria fundação da cidade. Também é devido à ausência de políticas públicas de educação em suas comunidades, que os obriga a se matricularem nas escolas da cidade.

Pedimos então para que os/as professor/as falassem como ele/elas entendem a presença do/a seu/sua aluno/a indígena que mora na cidade. Vejamos os relatos, começando pela Professora Maria:

Acho aceitável, ate porque já existem produções historiográficas falando que a cidade de Boa Vista, a capital de Roraima, na verdade ela é a maior maloca que tem no estado...e a vinda deles, vamos dizer, a chegada deles pra cá...na verdade...eu vou colocar, como um processo natural e social. Essa questão do ir e vir que a própria constituição deixa claro direito... a questão do exercício...o acesso à educação ...e tudo e também como forma de quebrar paradigmas, de romper com um sistema que foi preestabelecido não por eles,nem por nós...vamos dizer assim, a gente...eu acho que deve

ter sim, ocupar esse espaço tudo [...] (Professora Maria, entrevista concedida em 03/10/2020).

Relata o professor José Maria:

Pra mim, às vezes, eu acho que o que falta na verdade na maioria da gente é essa percepção que nós temos deles... Isso é fruto de nosso despreparo pra perceber o diferente e aí nós queremos construir toda uma resposta em cima desses preconceitos que nós temos, por simplesmente não aceitar o outro [...].

[...] eu percebo muito que a presença dos indígenas nas nossas cidades principalmente nas condições que eles estão, jogados pra cá... É fruto dessa expansão que nós estamos fazendo sobre os espaços deles, não tem como negar isso. As fronteiras do espaço antes ocupado pelos indígenas agora, tão sendo ocupadas pela gente, [...] não só estamos invadindo este espaço, como estamos negando pra eles toda uma estrutura de sobrevivência, eu acho que chegou a esse limite, não é de viver, mas é de sobrevivência, que não tem como não fazer outras coisas a não ser sair realmente, pra tentar alguma coisa, com essas saídas coincide justamente assim pela presença deles é...dentro do espaço da cidade...dentro da cidade. Muito embora eu não veja isso como uma invasão. Invasão eu vejo assim é o que nós estamos fazendo com o habitat... (Professor José Maria, entrevista concedida em 14/10/2020).

Já na compreensão da professora Sônia:

O aluno veio da comunidade pra morar na cidade, aí ele não vai estudar nas escolas porque ele não é cidadão, ele é indígena? Então a escola tem que abarcar ele e tem que repensar nesses pressupostos, né? Aquele aluno que veio com outra língua, por exemplo, que veio com outro costume. O professor quando identificar, ele vai ter que avaliar esse aluno, considerando essa diversidade dele e eu sempre tenho feito isso, alunos, eu não sei os outros, mas eu tenho o meu olhar para com eles. Mas a escola não está preparada não! Entendeu? Ela não está preparada! (Professora, entrevista concedida em 09/10/2020).

A presença do/a indígena na cidade e na Escola vista como um processo “natural e social”, como consequência da invasão do não indígena aos seus territórios, mas que sua presença ainda provoca certo estranhamento devido ao “despreparo de perceber o diferente”. Segundo a professora Maria, o indígena na cidade “quebra paradigmas”, e que a cidade deve ser um espaço ocupado por estes povos. Por sua vez, a escola da cidade “não está preparada”, diz a Sônia.

Embora haja uma tentativa entre os/as professores/as de demonstrar suas posições despretensiosas, livres de preconceitos e estereótipos em relação à presença do indígena na cidade e/ou na escola da cidade, lhes escapam indícios de uma visão que considera a cidade como um espaço do “branco”, mesmo quando afirmam que Boa Vista/RR é a maior maloca do estado, devido à grande concentração de indígenas. No entanto, nas falas, é como se os alunos indígenas viessem de “um lugar muito distante” para estudar na cidade. Como se não fossem parte da própria diversidade cultural que historicamente constitui as sociedades brasileira e roraimense, a exemplo das professoras que se autodeclaram indígenas.

A impressão que dá é que no imaginário dos/as professores/as permanece uma representação do indígena que se aproxima da visão de diferença cultural com a rubrica do curioso e do exótico, e como afirma Silva (2014), por não questionar as relações de poder envolvidas na produção da identidade e diferença cultural:

[...] essa estratégia as reforça ao construir o outro por meio das categorias do exotismo e da curiosidade. Em geral, a apresentação do outro, nessas abordagens, é sempre distante, tanto no espaço quanto no tempo, para não apresentar nenhum risco de confronto e dissonância (SILVA, 2014, p. 99).

A proposta do autor acima citado, em relação às diferenças culturais, é tratar identidade e diferença como questões políticas. Neste sentido o caminho pedagógico sugerido é buscar saber como as identidades e as diferenças são produzidas. Caberia então, pensando na questão indígena, lembrar que esta concepção exótica do indígena foi construída historicamente dentro de um discurso que usa a diferença cultural para justificar desigualdade. Afinal, “identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistema de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder” (SILVA, 2014, pp. 96-97).

Uma característica importante dessa relação dos indígenas com a cidade de Boa Vista/RR foi relatada pelo Professor José Maria. Segundo ele, com a suspensão das aulas em decorrência da pandemia de COVID-19, os alunos disseram à direção da escola: “[...] nós estamos indo pra maloca, nós estamos indo lá pro nosso espaço

lá [...] Não tem como contatar porque lá não tem celular”¹¹. Ou seja, o deslocamento não implica necessariamente morar em definitivo na cidade. Suas presenças neste espaço podem ser transitórias. Permanecem durante o período das aulas e, ao final, retornam para suas comunidades como aconteceu neste caso.

Este fato especificamente implica que estes alunos permanecem ligados diretamente aos seus universos culturais originários e que transitam pelo universo do não indígena quando necessário, se apropriando dos elementos de outra cultura, ou seja, “as estruturas culturais orientam o comportamento dos homens, mas não podem ser vistos como malhas de ferro que não lhes permitem agir fora delas” (ALMEIDA, 2010, p. 21).

Para alguns/algumas professores/as, este fato não altera a condição indígena dos alunos: “Você não deixa de ser índio porque você está na cidade ou está na escola, vamos dizer assim, feita para o branco”¹². Os indígenas aprenderam a “viver sem ter perdido a sua identidade, muito pelo contrário”, reafirma ela (Professor José Maria, entrevista concedida em 14/10/2020).

Constata-se diante do/a aluno/a indígena a preocupação com sua identidade ligada diretamente à questão cultural (aculturado/índio puro) o que nos leva a pensar sobre a autenticidade das culturas. O que os especialistas têm defendido é, sobretudo, o seu caráter dinâmico. Até mesmo a identidade étnica é entendida como construção histórica de caráter plural, dinâmica e flexível. Já não se considera a cultura como elemento definidor de grupo étnico. “Ao invés disso, priorizam suas dimensões políticas e históricas” (ALMEIDA, 2010, p. 24).

Procuramos então, saber sobre o desempenho destes/destas alunos/as indígenas na sala de aula. Os relatos acabam confirmando muito do que se diz na literatura sobre as suas experiências nas escolas da cidade de Boa Vista/RR, a

¹¹ Professor José Maria, entrevista concedida em 14/10/2020

¹² Professora Carla, entrevista concedida em 09/10/2020

exemplo de Oliveira (2010), Lima & Cirino (2016) e Santos (2014). Não apresentam um bom desempenho, em decorrência, principalmente, de problemas de relacionamentos com os não indígenas, resultado de preconceito que sofrem. Ficam “recuados”, “distantes”, “ausentes” e “dispersos”. Vejamos o relato da professora Carla:

Olha o desempenho não é muito bom. Não dá pra gente dizer que esse aluno indígena...apesar da gente trabalhar nessa questão do respeito pela cultura, do respeito pelo outro, mas a gente sabe que ainda existe muito aquela ideia de que o outro é diferente, de que o outro é diferente de mim, de que o outro muita das vezes não é aceito pela maneira como fala, pela maneira com é, pela maneira como se expressa, então por mais que a gente professor, tente trabalhar essa questão do respeito pelo outro é o que a gente vê, é que há um grupo ainda que domina ali, vamos dizer assim, o ambiente e muitas das vezes, aquele aluno indígena fica mais recuado, ele fica mais disperso, ele fica mais ausente, não dá pra gente dizer que a realidade é outra, que não é. Se eu dissesse que seria o contrário, eu estaria omitindo a verdade. Então a gente tenta mostrar a necessidade de ter o respeito de compartilhar, de inserir nos grupos, de estar ali presente, mas a gente ainda sente certo distanciamento sim, desse aluno indígena (Professora Carla, entrevista concedida em 07/10/2020).

Esta fala da professora é ilustrativa quando pensamos estas questões numa perspectiva intercultural. Demonstra como o universo escolar é marcadamente conflitivo e como predomina uma posição etnocêntrica nas relações com o “diferente”. Apesar de “trabalhar o respeito pelo “outro”, os confrontos são inevitáveis. A maneira de ser do “outro” não é aceita. Há uma hegemonia, “há um grupo que ainda domina ali”, e neste caso afeta a posição do aluno indígena na sala de aula, ele acaba se “recuando”, fica “disperso”, “ausente”. Enfim, a Escola revela-se uma arena cultural (CANDAUI, 2012a; 2012b; 2014; 2008).

Outro ponto que é recorrente são as dificuldades com a língua, alguns não dominam ou, simplesmente, não falam Português, o que muitas vezes os impedem de prosseguir estudando nas escolas da cidade. O baixo desempenho em sala de aula, o preconceito, a discriminação e os problemas com a língua aparecem sempre relacionados. Vejamos uma experiência vivida pela Professora Maria:

Por exemplo, uma experiência, não nessa escola atual, mas eu tive...a escola teve uma experiência muito interessante quando a gente pegou dois

alunos Yekuana, que nós não tínhamos domínio algum, né? Então assim, nós tínhamos um professor de matemática, mas ele falava e escreve Macuxi, e não é a mesma coisa... e aí nós tínhamos o contato com uma pessoa Wapixana, que também era falante, mas nós não tínhamos ninguém que fizesse a questão do Yekuana, pra ir pra sala de aula pra questão da compreensão. A gente sabia que eles não aprendiam, que eles não tinham nem...eles tinham a letra maravilhosa, mas assim... o que nos impedia era a questão da gente se comunicar, estabelecer um diálogo, né? Entre o emissor e o receptor e aí a comunidade teve que se envolver...na verdade foram três alunos matriculados, a menina, logo ela não se adaptou aqui em Boa Vista, nem na comunidade, ela se sentiu muito isolada e ficaram os dois meninos e aí o quê que a gente tinha que fazer? A gente tinha que fazer as atividades antecipadas pro tio deles, que vinha uma vez ao mês, pra ele fazer a tradução, ele ter que explicar as coisas para os sobrinhos pra que a gente pudesse entender... Então essa foi assim... uma experiência bem diferente mesmo [...](Professora Maria, entrevista concedida em 03/10/2020).

Há que se destacar primeiro, o fato de o “tio” dos alunos indígenas ser convocado para as traduções das atividades, o que é uma abertura importante, embora esporádica e pontual, entretanto, interferência como esta ainda requer mais profundidade tanto em compreensão da dor do outro, quanto do sentido de sua história.

Nota-se que a professora se vê desafiada pelo caráter culturalmente diverso da sua sala de aula, mas a Escola desconsidera essa diversidade cultural, “revela-se engessada, pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige” (CANDAU, 2012a, p. 68). Etnocêntrica, privilegiando uma única língua num espaço constatado enquanto multilíngue. “O Brasil é reconhecidamente um país pluriétnico [...] desconsiderar a diversidade linguística equivale, por conseguinte, a desconhecer a multiplicidade sociocultural” (SILVA; COSTA: 2018, p. 17). O resultado é a exclusão, quando o/a aluno/a, não falante da “língua oficial”, desiste.

Muitos desistem da escola porque não dominam a Língua Portuguesa e outros tantos acabam deixando de falar a língua materna e renegam suas origens étnicas por sofrerem discriminação (OLIVEIRA, 2010). Este caso é um típico exemplo da exclusão pela diferença cultural. Da produção de desigualdades a partir de diferenças culturais (CANDAU, 2012b). É também um exemplo de que a “Escola”

precisa ser reinventada, de que este modelo excludente não atende a um projeto democrático de garantia de escola com qualidade para todos. Se não mudar, perderá importância para as demandas da sociedade contemporânea.

Sobre preconceitos e discriminações que os/as indígenas sofrem em sala de aula os relatos dão conta que eles acontecem com bastante frequência, por vezes velados, outras vezes escancarados mesmo. Vejamos o depoimento da professora Sônia:

[...] sempre tem preconceito, rola as piadinhas, eu vejo ele bem reprimido. Eu consigo perceber esse indígena bem reprimido, talvez não só a gente reprima, talvez ele se sinta já assim, entendeu?...Ja se sinta...meio que excluído, meio que... não faço parte desse grupo mesmo...eu estou aqui só pra cumprir meu papel e vou me formar e vou embora, entendeu? É o que eu vejo (Professora Sônia, entrevista concedida em 09/10/2020).

Para a Professora Carla:

Determinadas expressões, brincadeiras, ditas como brincadeiras, mas que não são brincadeiras. Então, eu já presenciei sim. Hoje, hoje que eu falo... nos últimos anos, a gente tem visto isso de forma menos intensa, antes era muito mais forte, antes era muito mais escancarado, e a gente via que esses jovens, eles não tinham nem medo de falar determinadas coisas. Hoje a gente vê que eles já se resguardam um pouco, que já não tem aquela coisa assim... é um ou outro que lança um olhar, que diz uma palavra, mas que atenta que o que está fazendo não é correto. Mas eu já vivenciei sim expressões tipo: ah, esse índio não sabe de nada, professora! Esse caboco... na verdade não se usa o termo índio em Roraima, se usa o termo caboco. Não é nem caboclo, é caboco mesmo...Esse caboco não sabe de nada! Então expressões desse tipo bem pejorativas [...] se usa muito: olha aí professora índio querendo ser gente, agora! A mesma coisa que a gente vê com o negro, né? (Professora Carla, entrevista concedida em 07/10/2020)

Ou como destaca professor:

[...] acontecem de forma tão silenciosa e a gente tá tão despreparado em percebê-las que isso é visível, só se torna visível pra gente, perceptível, aquelas que são expressas de forma falada, física, muito clara muito evidente, é o que a gente percebe essa talvez seja a única forma de agressão que a gente consegue perceber aquelas que acontecem o tempo todo silenciosamente a gente não consegue visualizar a gente não consegue perceber [...](Professor José Maria, entrevista concedida em 14/10/2020).

É significativo também o que destaca a Professora Maria:

Não só com o indígena...eu acho que tudo aquilo que parece que foge do padrão, que foge da normalidade, que foge daquilo que não tá dentro daquela caixinha é...[...] não é só a questão do indígena, ainda que de maneira velada [...] é o indígena, é o negro, é o gordo, que às vezes a gente esquece de falar, é...o gordo é bulling, né? Pro indígena e pro negro é o preconceito, não...é...ah, é racismo, e eu falo por ser obesa, eu falo por ser obesa...da exclusão, da resistência, das piadinhas que você ouve em sala de aulas na escola, tanto pelos alunos quanto pelos seus pares...e... do aluno que é deficiente que seja uma deficiência, uma síndrome, um transtorno [...] o aluno que é trans ou o aluno que é homo, tanto faz o menino quanto a menina, tem sim uma carga de preconceito e às vezes nem é tão velado né? às vezes a gente imagina ah... que todas as vezes são veladas...não, às vezes é escancarado mesmo! (Professora Maria, entrevista concedida em 03/10/2020).

Neste último relato a professora reafirma, sobretudo, como a Escola ainda é tradicionalmente arraigada ao projeto padronizador, normativo, quando exclui todo aquele que “foge do padrão”, o gordo, o negro, o indígena. O preconceito é manifestado em “piadinhas”, em expressões tais como: “esse índio quer ser gente”, ou acontece na maioria das vezes de “forma silenciosa” sem que o professor se dê conta, ou seja, é uma Escola que não foi feita para incluir. O Preconceito e discriminação em relação ao diferente é como se fosse parte da norma.

Talvez seja esse um dos motivos para que a Professora Carla acredite numa certa “diminuição” destas manifestações. Será mesmo que diminuiu ou está acontecendo de maneira silenciosa, imperceptível, menos explícito, ou mesmo em outro formato, surgindo em forma de ódio? Sabe-se, no entanto, que o preconceito é fruto do desconhecimento e da concepção estereotipada dos indígenas e que a Escola contribui bastante para isso, com “parâmetros baseados no modelo civilizatório da sociedade europeia” (BERGAMASCHI, 2010, p. 157).

Estas questões nos aproximam das contribuições de Silva (2014) sobre representação, identidade e diferença, quando afirma que é por meio da representação que as identidades e as diferenças adquirem sentido, passam a existir e se ligam a sistemas de poder. Sendo assim, “questionar a identidade e a

diferença significa, neste contexto, questionar os sistemas de representação que lhes dão suporte e sustentação” (SILVA, 2014, p. 91).

Segundo o autor as identidades e diferenças são criadas e podem ser ressignificadas pelos atos de linguagem. Na afirmação e/ou na negação daquilo que é e daquilo que não é. Na formação de dois grupos: “Nós” e “Eles”, respectivamente, o “normal”, hegemônico e os excluídos, os “anormais”, exóticos, estranhos. As falas dos/as professores/as sobre o preconceito e a discriminação sofrida pelos/as alunos/as indígenas e outros no espaço da sala de aula, se estabelecem nas relações sociais, e são reforçados pelos apelidos e alcunhas pejorativas. No entanto, não podem ser naturalizados, uma vez que se dão nas relações sociais e ligados a um sistema de representação.

Um sistema do qual a Escola é parte, como “produtora e reprodutora de desigualdades” (GOMES, 2011, p. 112). Um exemplo deste processo de criação de diferenças e estereótipos acontece nas comemorações ao Dia do índio, o dia 19 de Abril. Esta data ainda é comemorada por alguns professores/as. Pedimos, então, para que falassem sobre a data e se fazem alguma atividade alusiva ao dia do índio. Vejamos o depoimento da Professora Carla:

É um dia dedicado ao indígena, aí a gente passa os outros trezentos dias do ano criticando, marginalizando? Enfim... E aí a gente tira um dia pra homenagear esse indígena? É muita hipocrisia! [...] não vai ser um dia que vai influenciar, mudar muita coisa não [...].

A gente vê muito nas escolas, principalmente da educação infantil, o professor tem aquelas danças, coloca cocar nos meninos e faz aquela coisa toda. Os meninos chegam em casa todos pintadinhos, né? Cria toda essa situação e depois sai da escola odiando o índio, então pra mim não rola. (Professora Carla, entrevista concedida em 07/10/2020).

O relato da professora se alinha às discussões trazidas por Gomes (2011) sobre as questões étnico-raciais nas escolas, em que afirma que “todas as pesquisas oficiais realizadas nos últimos anos apontam como o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais”

(GOMES, 2011, p.112), o que acontece justamente nestes rituais de silenciamento, discriminação, desfigurações e preconceitos impregnados na cultura escolar.

A professora Sônia pensa diferente, e na sua avaliação, as atividades alusivas ao dia 19 de abril, desenvolvidas nas suas salas de aula, lhes proporcionaram momentos de muito aprendizado resultando, por exemplo, em mudanças de atitudes de alguns/algumas alunos/as indígenas. Vejamos o seu relato:

[...] na questão do dia do índio, dia 19 de abril [...]Depois que a gente fez esse trabalho com os alunos eles tiveram que produzir sonetos que faziam alusão ao dia do índio, dia 19 de abril. Então foram sonetos maravilhosos... Eu tenho esse livrinho com os sonetos dos alunos. Acredita que esse trabalho rompeu muita coisa dentro da sala? Porque tinha alunos assim que se sentiam meio excluídos se você vê? Eram alunos de natureza indígena e se sentiam meio excluídos na sala de aula que depois desse trabalho ele se soltou assim...de uma forma que foi assim oh [estalo de dedos] percebida por todos os próprios colegas [...]

[...] Então no soneto nós pudemos perceber várias coisas, porque depois do que foi feito o trabalho o Benone pediu pro rapaz lá que é o chefe da divisão indígenas lá de currículo, pediu pra falar com os meninos, pra ele dar o parecer dele sobre os sonetos, o que ele tinha achado, e aí, ele fez com cada soneto, ele fez um comentário e um dos primeiro comentários que a turma toda se chocou assim foi, até pra mim, como professora, foi a questão é...do índio...da palavra índio. Ali a gente estava conhecendo que o próprio indígena não gosta de ser chamado de índio, porque a palavra índio pra ele se torna algo bem reducionista, como se colocasse eles como um povo só. E eles se consideram vários povos. Então a palavra índio pro indígena, ela é preconceituosa, você acredita nisso?[risos] Eu fiquei assim...nossa! E eles falando pros alunos e os alunos ficaram todos bah! [boquiaberta] [...]Pra que melhor do que da boca do próprio indígena (Professora Sônia, entrevista concedida em 09/10/2020).

Neste caso específico relatado pela professora, o 19 de Abril foi muito bem aproveitado, inclusive para desconstruir a ideia genérica que o termo “índio” carrega. Teve também a presença de um professor indígena para falar sobre o tema, o que tornou a aula bem mais interessante. Aqui o “outro” foi chamado para falar de sua vida, para dizer como as coisas ganham sentido. Entrou outra episteme, entrou um saber de outra fonte na sala de aula, não eurocêntrico, causando surpresa na própria professora.

Mas esta não parece ser a regra. Instituída em 1940, no primeiro Congresso Indigenista Interamericano, no México (SILVA; COSTA, 2018), esta data, o 19 de Abril, na maioria das vezes, ainda é uma festa cívica onde o indígena é apresentado com características exóticas, com suas tangas e penachos, como habitantes da floresta, que moram em malocas. Representações estas guardadas no imaginário de crianças, jovens. Segundo os referidos autores:

O índio idealizado passa, então, a fazer parte da vida escolar e extraescolar de crianças e jovens que, quando perguntados sobre a presença indígena no Brasil referem-se a ela como sendo exclusivamente do passado, algo a ser celebrado em data específica e que nada tem a ver com o cotidiano em que vivem (SILVA; COSTA, 2018, p. 82).

Com isso a Escola reproduz o preconceito conforme apresentado por Gomes (2011) como ritual escolar e provoca o desaparecimento dos indígenas contemporâneos, quando reforça uma imagem ainda ligada ao passado, em que “na condição de escravos ou submetidos, aculturavam-se, deixavam de ser índios e desapareciam da nossa história” (ALMEIDA, 2010, p. 14).

Além do “dia do índio”, o livro didático também aparece como responsável pela construção do imaginário, das imagens, das memórias sobre a história e representações que temos do indígena. É uma das ferramentas de ensino bastante utilizada nas escolas públicas. Muitos estudiosos do tema chegam a afirmar que o livro didático, às vezes, é o único livro de História que o/a aluno/a lerá por toda a sua vida. Segundo Bittencourt (2004):

O livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aula e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor (BITTENCOURT, 2004, pp. 72-73).

Baseado nesta importância que toma o livro didático, procuramos então saber dos/das professores/as como nos livros de História utilizados nas suas respectivas escolas, os indígenas são representados? Vejamos o que disseram as professoras:

Em muitos livros, não todos, eu percebo em duas edições já a linguagem e as imagens, elas começaram a aparecer meio que já sendo desmitificado e tal...até um livro apareceu...apresentando eles apenas como o bom selvagem [risos] colocando eles como que eles vivem como que eles atuam, o que eles fazem e aí é interessante a gente perceber, mas que ainda não é uma via de regra...talvez eles pudessem ser mais explorados, estar colocados mais em evidência, mas houve, de certa forma, um avanço, agora...boa parte até então...eu vi que é o índio ainda na característica europeizada, o índio de tanga com penacho como não sei o que....que vive na floresta, como se todos índios vivessem na floresta [...].Eu falei: porque tu não conhece o lavrado de Roraima (Professora Maria, entrevista concedida em 03/10/2020).

Na visão da professora Sônia:

Tem mudado...eu tenho percebido que mudou. Outro dia achei um livro falando sobre as mulheres indígenas, era um texto bem pequenininho, mas pra quem nunca tinha visto falar sobre as mulheres indígenas né? Foi louvável, ver lá falando sobre as mulheres indígenas, gostei bastante. Já tem textos, já tem capítulos falando sobre os povos indígenas, ninguém nem ouvia falar do indígena, agora já tem capítulo, livros já trazem capítulos falando sobre a diversidade dos povos, isso já é bem...uma grande contribuição (Professora Sônia, entrevista concedida em 09/10/2020).

E para a professora Carla:

Quando você estuda a história geral o livro didático traz a chegada dos portugueses ao Brasil, ali o processo de conquista e colonização então...primeiro chegam os portugueses, descobrem, ocupam, colonizam a terra sei lá o que...e o que nós vamos ter? Aí entra a história do índio está ali e todo aquele processo de dominação que o índio sofre, entende? Não sei se está conseguindo entender, mas primeiro vem o português. O português chega coloniza, enfim, aí depois no livro didático aparece a questão do índio. A questão indígena não é a questão principal, dificilmente você vai ler no livro didático, os índios no Brasil antes da chegada dos europeus como viviam, a sua cultura, os grupos de indígenas que aqui viviam nós não temos.

[...] Então é um processo inverso é aquele pensamento mesmo eurocêntrico no livro didático, a gente vai ver que ele aparece, mas sempre vai ter essa questão, da Europa do mundo em primeiro lugar e depois vem a questão do indígena. A conquista da América, então a gente vê a chegada dos espanhóis e aí a gente vê a destruição dos povos pré-colombianos.

Olha Alfredo eu acho que o índio é mostrado [...] muito essa concepção de quem era o índio. Que mostra um pouco da sua cultura, das suas culturas, mas aí ainda vem um pouco daquela questão do índio singular, quando a gente sabe que é uma diversidade que não dá pra falar de índio no Brasil, são culturas, são várias tribos...mas eu vejo que hoje eles já aparecem de forma mais...se tenta mostrar é...um pouco o outro lado da moeda né?Que

a gente via única e exclusivamente aquelas características que eu citei no início, do índio que vivia de maneira primitiva, o índio primitivo mesmo, primitivo e hoje a gente já vê nos livros didáticos essa questão da cultura, da cultura do outro, de um outro olhar. Então ele já não traz mais aquela coisa estigmatizada. Se a gente for comparar o livro didático hoje, 2020 /2019 com um livro didático bem mais antigo, a gente vê que existe sim, um outro olhar (Professora Carla, entrevista concedida em 07/10/2020).

Baseado então nos relatos acima, podemos dizer que houve mudanças, mas que também há permanências. Já é possível encontrar capítulos inteiros que tratam da temática. Há em algumas edições, textos que falam da mulher indígena, da diversidade destes povos, mas persiste ainda a visão eurocêntrica, como se suas histórias tivessem começado com a chegada dos europeus. As professoras afirmam que é muito presente a imagem do indígena do passado. Podemos então dizer que não há uma abordagem satisfatória nos livros didáticos em relação à imagem e à temática indígena, o que acaba reforçando os estereótipos.

Numa pesquisa feita com professores/as de História de uma escola pública de Boa Vista/RR, Veloso (2017) concluiu que a temática indígena nos livros didáticos e nas aulas de História ainda se mostra incipiente e que a maioria ainda continua apresentando a imagem indígena estereotipada e/ou romântica, com ideias ultrapassadas sobre os indígenas brasileiros.

Mais recentemente em pesquisa numa escola em Boa Vista, Silva (2020) constatou que:

A História nos livros didáticos desloca a cultura indígena da centralidade dos fatos, para assentá-la no acervo das curiosidades e idiossincrasias. Como parte dos fatos exóticos, a cultura indígena mal compreendida, atropela a língua, os costumes, a arte, as instituições, o conhecimento, a religião, tudo fica secundário nos livros de História oficiais (SILVA, 2020, p. 74).

Em outra pesquisa que teve como objeto algumas das coleções didáticas de História mais utilizadas na maioria das escolas públicas do país, publicados depois da promulgação da Lei Nº 11.645/2008, que obriga o estudo da temática indígena no país, Bussolli&Laroque (2018) concluíram que:

[...] Continuam em sua maior parte a empreender um processo de generalização e invisibilização das populações indígenas, demonstrada pela quase nulidade da retratação da presença do indígena em momentos contemporâneos e do uso indiscriminado de generalizações e simplificações (BUSSOLLI; LAROQUE, 2018, p. 49)

Vê-se, portanto, que o/a indígena, e como reforçou a Professora Maria, todo/toda aquele/aquela aluno/a considerado/a “diferente”, incluídos aí os/as imigrantes, passam a sofrer preconceito e discriminação na sociedade envolvente, mas, sobretudo, num espaço escolar ainda com forte influência da perspectiva etnocêntrica, padronizadora. Para Silva; Costa (2018):

Um dos principais difusores da persistência do senso comum a respeito dos índios é a Educação Básica, pois muitos livros didáticos, adotados atualmente nas escolas, insistem em retratar as populações indígenas no Brasil de forma folclórica e, sobretudo, como pertencente, exclusivamente ao passado. Se consideramos uma parcela significativa dos que frequentam a escolarização básica não tem acesso aos resultados das pesquisas acadêmicas, veremos que o que se aprende ali pode se cristalizar e se reproduzir no interior das famílias e das relações sociais (SILVA; COSTA, 2018, p. 19).

Para Maria Aparecida Bergamaschi (2010) os povos indígenas são sempre apresentados como povos do passado, negando a contemporaneidade e sua historicidade. Na sua compreensão há uma tentativa de apagamento da pluralidade étnica dos povos indígenas e isso se dá justamente porque os seus modos de vida contradizem a ideia de “civilidade”. Este conceito é pertencente àquele universo cultural que caracteriza o mundo do “branco” europeu. Enquanto resta ao indígena a imagem do selvagem, do bárbaro, do perigoso, do habitante das matas.

Civilidade está associada à vida na cidade, ao homem inteligente, culturalmente avançado, em oposição aos habitantes das florestas, que andam nus, “sem organização social”, “sem lei”, o mundo “selvagem”. Segundo a autora, as narrativas históricas têm negado a “existência” dos povos indígenas (BERGAMASCHI, 2010). Diz isto baseada na perspectiva de que a escola, enquanto representante de um conceito de civilidade, não é compreendida como lugar para o indígena.

O que está estabelecido, segundo este entendimento, é uma disputa no campo do simbólico. Consta-se que a presença do/da indígena nas escolas da cidade ainda tem causado mal-estar, sobretudo, porque confronta a cultura escolar construída numa perspectiva etnocêntrica e eurocêntrica. Nessa relação o/a indígena é nomeado/a o “Outro”, justamente por colocar em xeque a pretensão de hegemonia e universalização daquele referencial cultural “ocidental”, europeu. Nessa disputa por identidade, Silva (2014) esclarece:

[...] está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com a relação de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2014, p. 81).

Assim, constata-se que o/a indígena continua aparecendo na Escola como “exótico”, “caboco que não sabe de nada”, “analfabeto funcional”, com “baixo desempenho”, “reprimido”, “recuado”, um “índio querendo ser gente”. São estereótipos constituídos na força dos atos de linguagem, como “enunciados performativos” (SILVA, 2014, p.93). Além do/a indígena, no caso específico das escolas públicas de Boa Vista/RR, os/as venezuelanos/as, haitianos/as e todos aqueles e aquelas que são identificados/as “fora do normal” têm, também, desestabilizado a escola.

A representação do indígena, marcado como “diferença”, vai sendo “encaixada” naquelas categorias do “outro”, trazidas por Candau (2012b). Algumas vezes - ou poderíamos até dizer quase sempre - numa relação binária, antagônica. Onde aparece o/a aluno/a de sucesso *versus* o/a fracassado/a (indígena) “Olha o desempenho não é muito bom. Não dá pra gente dizer que esse aluno indígena...” (Professora Carla, entrevista concedida em 07/10/2020).

Outra vez acaba sendo posicionado como sujeito pleno de um grupo cultural, numa concepção de cultura fixa, essencializada e passa a ser discriminado e

excluído: “[...] existe muito aquela ideia de que o outro é diferente, de que o outro é diferente de mim, de que o outro, muita das vezes não é aceito pela maneira como fala, pela maneira com é, pela maneira como se expressa”¹³. Noutros momentos aparece como alguém a ser tolerado, e deve ser respeitado com a sua diferença cultural: “a gente tenta mostrar a necessidade de ter o respeito, de compartilhar, de inserir nos grupos” (Professora Carla, entrevista concedida em 07/10/2020).

Ratifica-se, portanto, a consciência de que a Escola se configura como uma arena cultural, um lugar de cruzamento de culturas. Um espaço heterogêneo, nem sempre harmonioso, quase sempre conflitivo, onde fronteiras se estabelecem. Um espaço de negação, de exclusão e de negociação (CANDAU, 2012a; 2012b; 2014).

Portanto, se as representações produzem significados e sentidos do que somos e do que não somos, ou seja, identidade e diferença, e se estas são produzidas nas relações sociais historicamente determinadas, não são naturais, podem, então, ser desestabilizadas (SILVA, 2014). Esse é o propósito da Lei Nº 11.645/2008, ressignificar as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, começando pela sala de aula, numa perspectiva intercultural.

Segundo Candau (2008) uma prática pedagógica intercultural visa promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, por meio da negociação cultural. Portanto, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades, considerando-as abertas. Considera também os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais.

Seguindo então nosso raciocínio neste trabalho, temos as identidades dos/as professores/as, temos as representações dos/as alunos/as, resta-nos agora, compreender como a prática pedagógica acontece. Considerando que a consciência do que “sou”, como professor/a, e de “quem é” o/a meu/minha aluno/a é definidor daquilo que considero importante ou não para ser discutido em sala. No caso do

¹³Professora Carla, entrevista concedida em 07/10/2020

Ensino de História, quem é considerado sujeito histórico? O que deve e o que não deve ser ensinado? Como ensinar?

Neste caso específico os/as nossos/as entrevistados/as têm consciências das suas condições de sujeitos híbridos, da condição móvel das suas identidades, assim como do caráter heterogêneo das suas escolas e salas de aula, onde percebem, dentre a pluralidade de seus/suas alunos/as, os/as indígenas. Estes, segundo eles, são vítimas de preconceitos e estereótipos, algumas professoras, inclusive, se identificam como indígenas.

Todos/as também afirmaram ter conhecimento da Lei Nº 11.645/2008. Diante disso, resta-nos saber até que ponto suas Práticas Pedagógicas atendem aos pressupostos da referida Lei, em especial a temática indígena, no sentido de uma educação intercultural.

3.3 O/A PROFESSOR/A DE HISTÓRIA E TEMÁTICA INDÍGENA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA PRÁTICA

Este tópico tem como objetivo analisar a proposta curricular colocada em prática pelos/as professores/as de História entrevistados/as a partir de suas narrativas orais, em relação ao ensino de História e culturas indígenas, observando os pressupostos na Lei Nº 11.645/2008 e em que medida suas práticas configuram afirmativas em direção à interculturalidade. Portanto, buscaremos analisar o processo de planejamento das aulas, a escolha dos temas e como a temática indígena é trabalhada em sala.

Se “as ações profissionais estão intimamente ligadas ao modo pessoal de ser e viver” (FONSECA, 1997, p. 43) julgamos, então, pertinente fazer uma reflexão a partir do que pensam os/as professores/as acerca da finalidade do Ensino de História e qual sentido que dão à sua prática. Afinal, a prática pedagógica não pode ser uma ação aleatória, sem interesse, sem objetivo, muito menos, neutra. Procuramos então saber para que serve História ensinada?

Professora Carla - [silêncio, seguido de gestos afirmativos com a cabeça]... É...que pergunta difícil heim, Alfredo?[risos] Quando a gente pensa ensinar história serve pra que? Serve pra no mínimo, pra que você contribua na formação do seu aluno que possa ver a realidade de uma forma que ele possa ver outras possibilidades, para que ele possa ver possibilidades de mudanças (Professora Carla, Entrevista concedida no dia 07/10/2020).

Professora Sônia - [silêncio] essa pergunta é interessante...não é difícil [...]Então...eu tinha aquela visão sempre do Marc Bloch...ele fala que a história deve servir para compreender o presente. [...] ela deve atender a toda uma transformação de uma sociedade, valores, posicionamento, questões políticas, religiosas também, ela envolve tudo isso, entende? Como é que você enquanto cidadão vai passar o seu tempo sendo algo alheio a sua própria sociedade, não querendo se posicionar em nada, não querendo defender princípios de nada, ficando em cima do muro, você entende? Então a história é pra isso. Ela vai te dar uma formação e você vai aprender a se posicionar, entendeu? Não, eu sou dessa linha! Isso aqui eu defendo isso, estes princípios, é o historiador que ensina isso, entende? Que é você formar um ideal, o ponto de vista, você aprender a se posicionar, como é que você vai se posicionar se você não conhece nem a sua própria história, de cidadão, como você se formou, de onde você veio, pra que você foi, pra isso que serve a história, pra mim hoje (Professora Sônia, Entrevista concedida dia 09/10/2020).

Professora Maria- Pra que a gente possa entender o que aconteceu no passado, mas que ainda se perpetua no presente. E que a gente possa de alguma maneira, não levar isso para o futuro. Por exemplo... a questão da escravidão...Ah, professora teve a abolição da escravatura! Teve mesmo? Será que realmente a escravidão foi abolida? Eu também questiono isso pra que serve? Então você olhar pra essas questões... Então é essa a minha concepção... Sempre pra que? Pra gente entender?(Professora Maria, Entrevista concedida dia 03/10/2020).

Professor José Maria- Rapaz, eu sou suspeito, eu sou apaixonado pela história. Eu sou suspeito pra falar porque eu já li o livro do Marc Bloch [gargalhadas] Alfredo, sinceramente, às vezes eu brinco de maneira geral eu penso que é por ai. Tinha uma frase que eu acho que é da Cecilia Meireles que ela fala em relação ao corpo de fuzileiros navais que ela diz mesmo assim: “e quando não houver mais guerras, quando a paz reinar em absoluto, quando todas as unidades militares já tiverem sido desmobilizadas por falta de utilidades pra ela, que reste apenas os fuzileiros navais, como sinônimo de garbosidade de tudo de orgulhoso que houve sobre a face da terra vestido de uniforme”...[gargalhadas].

Eu plagio esse poema dela dizendo mesmo assim, fazendo uma sátira, questionando o uso da matemática o uso...a existência do português, do francês de todas as línguas enquanto disciplina, [...] da química, da física. Que basta existir apenas a história como sinônimo do conhecimento humano e aí você não vai ter problema nenhum com nenhum outro campo do saber. A história te dará resposta pra tudo, mas evidentemente que isso é uma lógica extremamente preconceituosa que ignora, na realidade, a importância das outras disciplinas (Professor José Maria, Entrevista concedida dia 14/10/2020).

Constata-se, então, que a História ensinada, na visão dos/as professores/as, serve para “ver a realidade”, compreendê-la, pensar possibilidades de transformação, serve para formação de um “ideal”, de um “ponto de vista”, formar para a cidadania, posicionar-se na sociedade, para compreender a si mesmo, para compreender o passado, e pensar no futuro e, por fim, assume um caráter de mestre da vida, que dá resposta a tudo. São falas que acabam revelando as posições assumidas por cada professor/a diante do seu fazer pedagógico.

A Professora Carla faz também uma reflexão importante, trazendo como exemplo a conjuntura atual, o que nos instiga a pensar bastante sobre o ensino de História que tem sido praticado. Ela diz:

[...] eu tenho me perguntado muito sobre o ensino de História nos últimos tempos e a minha própria prática mesmo de professora, aonde nós temos falhado? Porque nunca se viu, ou pelo menos, nunca tanto conservadorismo, tanto ódio, nesse momento, tanto desrespeito pelo outro e aí a gente para e diz: meu deus, o que é que eu, professora de história, tenho feito? Será que eu tenho feito alguma coisa útil? Aí você me faz essa pergunta, mas aí a gente sabe que por ser professor de história ninguém muda o fato, ninguém muda a história, mas a gente ao longo do tempo muda a interpretação que se dá a esse fato, então eu sempre costumo dizer pros meus alunos o seguinte:...eles dizem:...professora, mas história é um saco! Pra que a gente quer essas coisas tão antigas, nada a ver? Ai a gente tenta explicar porque que essa coisa antiga ela tem relação, e aí às vezes eles acabam se convencendo disso, que talvez aquele ontem explique um pouco do hoje, aí eu digo: gente muitas das coisas que nós temos hoje... aí vou elencando um conjunto de coisas de situações que nós temos que têm suas raízes ali, no passado (Professora Carla, entrevista concedida no dia 07/10/2020).

Como podemos ver são questões muito caras ao exercício de ensinar História nos dias atuais. A primeira está relacionada à onda conservadora que tem tomado corpo nos últimos tempos em nosso país e que, de certa maneira, afeta também a Escola. Caracterizada pelo desrespeito às diferenças, pelo negacionismo da ciência, pelo fundamentalismo religioso, pelo revisionismo histórico e que no

Brasil, tem sido representada no projeto “Escola sem Partido”¹⁴, com o apoio de populares conservadores, alguns grupos religiosos e políticos de extrema direita.

Outra questão trazida pela professora diz respeito ao desinteresse do aluno pelo estudo da História: [...] “professora, mas história é um saco! Pra que a gente quer essas coisas tão antigas, nada a ver!”. Esse dilema já foi discutido por Hobsbawn (2003), fenômeno que ele chamou de “presenteísmo” dos jovens e que o levou a reafirmar a importância do historiador e de sua função nestes tempos atuais, qual seja, lembrar o que os outros esquecem.

O resultado desse desinteresse do aluno pela História pode gerar um homem “historicamente ignorante” (SCHIMDT, 2004) e o obscurantismo cresce em relação direta à ignorância (SINGER, 2018). Segundo esta autora:

É muito importante conhecer a história, principalmente as tragédias humanas, para que elas não se repitam. Todos os cidadãos precisam conhecer os conflitos que levaram à morte milhares de povos indígenas, os processos da escravidão, a ascensão do fascismo, o holocausto, as ditaduras, o aquecimento global, todos os temas, enfim, que grupos específicos tentam negar para poder repetir (SINGER, 2018, p.[s/n]).

Portanto, ao assistir estes absurdos dos dias atuais, é compreensível que a professora de História seja tomada por essa sensação de insegurança e de culpa pela ignorância histórica presente no obscurantismo manifestado, levando-a a uma autocrítica: “[...] eu tenho me perguntado muito sobre o ensino de história nos últimos tempos e a minha própria prática mesmo, de professora, aonde nós temos falhado?” [...] “meu deus, o que é que eu, professora de história, tenho feito? Será que eu tenho feito alguma coisa útil?”. O que nos remete à questão colocada: afinal, para que serve mesmo a História ensinada?

¹⁴ Movimento político conservador que prega uma educação “neutra”. Alega ideologização dos alunos pelos professores.

Estudiosos do tema nos ajudam a pensar a finalidade do Ensino de História, e de certa maneira, reafirmam alguns pontos de vista colocados pelos/as nossos/as entrevistados/as. Para Fonseca (2003) o ensino de História tem um papel formativo e devemos pensar sobre a possibilidade educativa da História, ou seja, como um saber disciplinar tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas.

Na perspectiva de Bittencourt (2004), o Ensino de História tem finalidade política, é encarregado da formação do cidadão político e deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões.

Outra perspectiva é apresentada por Albuquerque Júnior (2019) para quem a História ensinada tem o papel de formadora de sujeitos, de construtora de formas de ver, de sentir, de pensar, de valorar, de se posicionar no mundo. O Ensino de História deve ter como finalidade precípua a “formação de valores, a produção de subjetividades, a construção de sujeitos capazes de conviver com a diversidade e a diferença, com o que não é familiar” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 218).

Importante também a contribuição trazida por Gabriel & Frazão (2014), sobre a História ensinada responder as “demandas de cada presente”. De guardiã da identidade nacional, passa a ser um campo de luta das muitas memórias. Atualmente, entre os objetivos mais apontados para o estudo dessa disciplina se encontra o de “reconstruir memórias coletivas, sejam elas nacionais ou de grupo social e cultural mais restrito, de formar cidadãos críticos e de explicar ou dar um sentido ao presente em que se vive” (GABRIEL; FRAZÃO, 2014, p.247).

No texto da nova Base Nacional Curricular Comum um dos principais objetivos da História Ensinada é:

[...] estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (BNCC, 2018, p.400).

Podemos concluir que a História ensinada serve para formar a consciência histórica, o cidadão político, os valores e as subjetividades. História é, sobretudo, um campo de batalha, que assume posições diferentes em cada contexto histórico. A História ensinada se configura como um espaço de luta das memórias, determinado nas relações de poder, numa disputa sobre o que deve ser lembrado ou esquecido. Sobre quem é incluído ou excluído da História.

Estaria, então, a nossa compreensão da realidade e das finalidades do Ensino de História conectadas às demandas do tempo presente, da percepção de tempo, de sentido de presente, passado e futuro dos nossos alunos? Tais demandas implicam reelaborações no fazer pedagógico. Segundo Gabriel & Frazão (2014):

Este processo diz respeito tanto à seleção de conteúdos históricos a serem ensinados, das tramas a serem narradas, como da escolha dos sujeitos autores envolvidos, isto é, das memórias coletivas que servem de fonte para a história contada, interpretada, ensinada nas salas de aula desta disciplina. (GABRIEL; FRAZÃO, 2014, p.247).

As demandas do tempo presente, portanto, exigem que o/a professor/a de História tenha consciência que sua missão lida diretamente com a questão da identidade, seja individual, social e cultural, o que envolve os diferentes sujeitos presentes na sala de aula, assim, o momento da seleção dos temas e das tramas que serão trabalhados devem considerar estes diferentes sujeitos.

Apresentadas as finalidades do Ensino de História e tomando como referência a perspectiva acima, procuramos, então, saber dos/as professores/as como se dá o planejamento, o que levam em consideração na hora da seleção dos temas. Vejamos os relatos:

Professora Sônia - Primeiro a base que eu tenho agora são as DCRs. Primeiro eu peço as DCR. Eu faço uma leitura das DCRs e no momento

que eu vou planejar eu já vou pensando na realidade da sala. Porque, a gente tem o primeiro contato com nossos alunos. Eu faço um pré-plano antes, claro, um pré-planejamento. Só que eu só termino ele depois que eu tenho contato com meus alunos. Porque eu vou sondar eles, eu faço uma avaliação diagnóstica. Depois que eu faço essa avaliação diagnóstica é que eu fecho o meu plano, entende? Por quê? Porque muitas vezes você pega o aluno ali naquela série, mas aí faltou um conteúdo, faltou uma coisa lá que ele não viu e aí fica complicado você começar um assunto que ele não teve uma continuidade ali naquele assunto. Então eu sempre faço assim: passo uma revisão do último assunto que eles trabalharam, pra começar no assunto que tá na grade deles, entendeu? Sempre faço isso. Primeiro o que eles já viram, depois o que já vai ser trabalhado (Professora Sônia, Entrevista concedida no dia 09/10/2020).

Professora Carla - Olha a escola, ela trabalha... é uma escola de ensino médio e são vários professores de História que a gente tem. Então a orientação que se tem da coordenação pedagógica é que esse planejamento seja feito em conjunto, mas eu acho que o planejamento ainda é muito falho. Porque às vezes, acaba o professor... acaba mesmo com aquele trabalho solitário, construindo sozinho, por exemplo: eu vou falar desse ano de 2020, eu sou professora da terceira série. Então, eu planejei meio que...sozinha, isolada, e as outras séries, teve um pouco ali de parceria, mas nem tanto assim, aí o que é que pesa? A gente tem que levar em consideração vários pontos. Se planeja, se sonha, se coloca ali o que se precisa e aí depois você vai cortando muitas coisas.

[...] Não dá pra dizer que faço sozinha e não dá pra fechar os olhos pra legislação que existe, então a gente sabe que existe um referencial curricular, a gente sabe que a gente está preso a uma lei maior, então a gente tem que...eu procuro estar mesclando um pouco disso, o que diz o referencial, o que diz a escola e o que me responde a sala de aula [...] é assim uma mistura de coisa, não dá pra você se orientar por um único, exclusivamente documento...ou só pela minha vivência ou pela minha prática, levo em consideração também tudo isso.

[...] ao longo do processo a gente vai tirando coisas e acrescentando coisas, eliminando coisas, então a gente sabe que existe um planejamento feito e outro planejamento, um planejamento executado, porque só na sala de aula ali no dia-a-dia, conhecendo seus alunos as necessidades, você acaba modificando coisas então que estavam ali, no planejamento que você... que elas não são necessárias, que não são importantes e você acaba eliminando muitas coisas. Então o planejamento é feito dessa maneira coletivo participativo, mas nem sempre ele acontece dessa forma e muitas das vezes, você planeja uma coisa e vai modificando ao longo das necessidades da sala de aula dos alunos, enfim... da turma (Professora Carla, Entrevista concedida em 07/10/2020).

Professora Maria- Bem...eu não vou mentir...vai ter a questão do conteúdo, que é programático lá, que é estabelecido...mas dentro do que é estabelecido...eu...ramifico...eu ramifico...ah...é pra falar? Tudo bem...é pra falar só não está dizendo como é pra falar...mas a gente vai falar aqui, né? Então...assim...quando eu vou planejar. [...] eu sempre fico pensando assim:

o que realmente é significativo para o meu aluno? O que de concreto ele vai conseguir depois daquela aula?

[...] sempre naquele momento de sondagem nas duas primeiras semanas...eu falo que eu não faço uma sondagem de conteúdo na verdade eu gosto de chamar anamnese, como um médico mesmo, pra ele saber o que possivelmente um paciente tem, ele tem que fazer uma série de perguntas em relação ao paciente né? Você tá sentindo o que? Mas que dor? ...então eu tenho por hábito... fazer essa anamnese com o aluno, sabe?...Mas você estudava aqui, você num sei o quê?...Você veio de uma escola particular? (Professora Maria, Entrevista concedida em 03/10/2020).

Professor José Maria - Alfredo, olha só...ultimamente eu tenho modificado muito isso particularmente no início desse ano, mas antes, eu fazia meramente... eu fazia um planejamento com uma discussão toda moldada, em cima de uma forma muito tradicional, de uma forma muito...muito ligada a esse universo de aluno que eu tinha em sala de aula, [...] eu passei a modificar muito embora que a minha maior percepção agora seja principalmente em função dos venezuelanos. Então o que é que eu faço? Eu passei a incluir, principalmente assim, dentro das discussões, eu faço um levantamento [...] de algumas histórias da América Latina e aí incluo [...] a história da Venezuela, principalmente pra esses alunos, [...] no que diz respeito a uma história regional, que aí eu faço discussão principalmente essa da questão do Norte, a formação do Grão-Pará [...].

[...] o processo de migração quando eu estou falando principalmente dessa composição de alguns povos indígenas, por exemplo, assim...Yanomami, Macuxi, entre outros, sobre esse processo de migração que eles fizeram justamente da bacia da região da América Central, adentrando mais a questão da Amazônia, em função da perseguição e sobretudo da ocupação dos espanhóis, forçando eles a virem pra cá (José Maria, Entrevista concedida em 14/10/2020).

Os relatos acima nos trazem questões e posições importantes. Os/As professores/as tomam como referência as Diretrizes Curriculares. Nota-se também certa preocupação com conteúdos programáticos. Relatam sobre a atenção dada aos/às alunos/as. Um “diagnóstico” ou “anamnésia”, feito antes da definição do ano letivo, com a finalidade de conhecer o/a aluno/a e sua compreensão do que foi ensinado nos anos anteriores, ou seja, visa identificar lacunas referentes aos conteúdos. Modificam o planejamento para atender ao aluno, buscando o que realmente é significativo.

Enfim, o planejamento apresenta características tradicionais, ainda preso às grades curriculares, aos conteúdos programáticos apresentados numa sequência linear que “deve” ser seguida ao mesmo tempo em que os/as professores/as são

desafiados/as pela centralidade do/da aluno/a e pelas circunstâncias do contexto social e cultural, a flexibilizarem o currículo para atender às necessidades destes/as.

Em relação aos diagnósticos, na nossa compreensão, na sua forma e no seu objetivo, apresentam característica homogeneizadora e padronizadora, na medida em que para fazê-los, seja do conteúdo, do/a aluno/a, da aprendizagem, é necessário um referencial e num contexto de diversidade social e cultural a quem é dado o lugar de referência?

Historicamente, temos assistido os/as alunos/as das camadas populares, na sua maioria negros e indígenas, preencherem os quadros estatísticos da reprovação, do “fracasso” e da “desistência” nas escolas públicas por não “dominarem” os conteúdos “necessários”. Diferenças culturais têm sido usadas para justificar desigualdades sociais e exclusões no espaço escolar (CANDAU, 2012b). Portanto, corre-se o risco de excluir determinados grupos.

Chama-nos atenção nos relatos outra questão que é justamente uma contraposição ao risco de homogeneização que destacamos no diagnóstico. Diz respeito à possibilidade de flexibilização do planejamento para atender ao/a aluno/a e escolha de conteúdos significativos. Um caminho defendido por muitos estudiosos. Alegam obter bons resultados na medida em que se incorpore a “noção do currículo real vivido, efetivado na prática pedagógica em função das condições subjetivas e objetivas presentes” (GABRIEL, 2012, p. 25).

No entanto, esta parece ser é uma questão que está relacionada à posição assumida pelo sujeito-professor no âmbito das suas relações sociais, culturais, políticas e profissionais e, por sua vez, tem relação direta com a concepção de sujeito, tempo e fato histórico. Afinal, “ensinar história implica escolher um lugar de onde falar, não só a escolha de um tempo e de um espaço dos quais falar. A fala do professor está sempre situada, tenha consciência ele ou não da sua situação” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 219).

Por fim, o que se pode filtrar de todo esse processo de seleção do conhecimento a ser operado em sala de aula é que entre seguir as Diretrizes Curriculares, o vivido e o significado para o/a aluno/a, o/a professor/a assume um papel preponderante, é ele quem decide sobre o que será ensinado e como será ensinado em sala de aula. Daí a importância que toma o lugar de fala do/a professor/a.

O que nos remete de volta à importância do reconhecimento dos nossos enraizamentos culturais e na identificação de nossas representações do “outro”, a fim de desvelar o “daltonismo cultural” como possibilidade de construção de uma prática pedagógica como uma negociação cultural, obrigando-nos a repensar nossas escolhas, nosso modo de construir o currículo escolar e nossas categorias de análises de nossos alunos (CANDAU, 2008).

Um planejamento numa perspectiva da educação intercultural deve ser entendido como um projeto político, social, ético e epistêmico. Deve considerar a diversidade cultural inerente ao contexto, à hibridação cultural, promover a interação entre os grupos culturais, o diálogo e a negociação cultural, porém, questionar padrões e dispositivos que mantêm a desigualdade e os modos de produção de saberes historicamente subordinados e invisibilizados (ARAÚJO, 2013).

Dito isto, resta-nos saber como as histórias e culturas indígenas são contempladas, considerando os pressupostos da Lei Nº 11.645/2008. Vale dizer que o Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio, desde 2012 propõe a história indígena.

O referido documento propõe um estudo a partir de contextos ou eixos temáticos que atravessam as realidades locais, regionais e mundiais. Segundo o referencial:

O papel do professor de história [...] é favorecer, metodologicamente, condições aos alunos para que eles sejam capazes de contextualizar socioculturalmente a questão indígena e os conceitos e preconceitos

difundidos sob a visão do senso comum destituídos de fundamentos históricos (RCRPEEM, 2012, p.210).

Nesta proposta, não se trata de separar um determinado bimestre para trabalhar a história indígena ou mesmo de incluí-la em temas específicos, mas sim, de maneira transversal, dialogar com os contextos Cultura, Diversidade e Ser humano; Ciência, Meio Ambiente e Tecnologia; Trabalho, Consumo e Luta por direitos; Política, Ética e Cidadania. Desta maneira a história indígena perpassa todo o currículo, num caminho que pode ser disciplinar, multi ou transdisciplinar.

Vejamos então, o que dizem nossos/as entrevistados/as sobre a maneira como incluem as Histórias e Culturas indígenas nas suas aulas:

Professora Carla - eu já discuti de diferentes formas levando, por exemplo, começando a discussão com um artigo do jornal, com um artigo de uma revista, com uma imagem, aí você leva pra sala de aula, aí você diz, você compara, você faz relação, você mostra e aí eles acabam se interessando, porque eles não conheciam essas questões. É possível sim trabalhar, sem dúvida nenhuma e eu já fiz por exemplo, trabalhamos essa temática depois tivemos um momento de exposição de uma linha do tempo mostrando como é que essa coisa foi acontecendo ao longo do tempo então assim (Professora Carla, Entrevista concedida em 07/10/2020)

Professora Sonia - Eu levo outras leituras pra eles eu tenho livro da área indígena, eu tenho uns livrinhos tão bonitinhos aqui que eu ganhei [...] eu pego esses mesmos e vou...com meus alunos...eu tenho um da interculturalidade que tem depoimento dos povos indígenas, eu imprimo...cada um lê um, aí peço depois a gente abre um debate o que eles acham desses discursos, e eles começam a se posicionar, nossa, é muito bom! E eu gosto. (Professora Sônia, entrevista concedida em 09/10/2020).

Professor José Maria- Dentro da história local...por exemplo, quando eu estou trabalhando a questão das migrações dos povos por exemplo, eu vou tentando alocar eles dentro lá do mapa de Roraima, por exemplo, a região onde eles mais ou menos eles ficam aí, por exemplo, vamos supor, foi uma das discussões que eu fiz quando estava presencial... É falando justamente da migração dos primeiros povos que vieram supostamente pelo estreito de Bering, dentro desta história geral e aí eu vou traçando pra cá, quando eu chego nesta história local eu tento mostrar, por exemplo assim os povos yanomami, que eles são povos que têm o costume [...] povos nômades que migram justamente do Brasil pra Venezuela, aí eu mostro lá mais menos o espaço geográfico, umas fotos de utensílios que eles usam, o costume um povo extremamente de comportamento mais aguerrido mais...eu vou fazendo essas discussões dentro dessas ...dessas discussões maiores e aí por exemplo, eu levei fotos também de outros povos, dos povos marajoaras, principalmente da cerâmica que estava mais acessível, confesso a você, mais fácil de pegar pra construir essa minha coisa e mostrando também dos

povos como os Tupi por exemplo, a questão de formas de enterrar os seus mortos, cultural, um pouco da sua religiosidade e mais é...eu confesso a você, realmente eu gostaria de ter tempo e espaço ate mesmo, poder disponibilizar duas ou três aulas pra discutir cada um desses povos, mas acho que é quase impossível na maioria das vezes, eu mal tenho um tempo de aula pra fazer essa discussão...[...]. (Professor José Maria, Entrevista concedida em 14/10/2020).

Professora Maria - Então...trabalhar a história e a cultura indígena é desde a pré-história. Tô falando a respeito dos nativos...de pensar...da questão da produção, dos artefatos, do material eu trabalho com eles sempre fazendo esse paralelo quando por exemplo:...quando começa a se falar deles, sempre querem falar a partir do século XVI.

[...] eu vou continuar falando da pré-história, eu vou tá falando também necessariamente, obrigatoriamente do indígena, eu vou tá falando lá da revolução agrícola, eu também vou tá falando da revolução agrícola aqui, por exemplo, das culturas das civilizações, das sociedades das ceramistas, capacidade de armazenar, da questão das organizações dos povos... então...agora como é que se dá? Os povos ameríndios também tinham suas organizações que é como uma casa né? Cada um tem ritmo, cada uma tem um jeito, então assim eu vou trabalhando (Professora Maria, Entrevista concedida em 03/10/2020).

Um primeiro ponto a se destacar dos relatos acima é que todos/as os/as professores/as demonstram interesse pela questão indígena. Fica evidente que eles conseguem inserir nas suas aulas. E buscam material para isso. As Professoras Carla e Sônia levam para sala de aula jornais, revistas e livros com reportagem ou capítulos que tratam do assunto e a partir das leituras abrem debates e que têm obtido bons resultados nas aulas.

O professor José Maria trabalha as temáticas indígenas a partir da História local, dentro de temas ligados à História geral. Do Geral para o particular. Costuma usar mapas, imagens de utensílios domésticos, aspectos da cultura material e imaterial dos povos indígenas do Brasil, rituais fúnebres, religião. Já a Professora Maria trabalha fazendo um paralelo com a história geral. Vai inserindo os temas à medida que percebe a relação com contextos e temporalidades, de forma integrada e faz apresentação de artefatos e outros aspectos da cultura material dos indígenas.

Aparece com bastante frequência, quando se fala da temática indígena, certa associação à História Local ou Regional. Creditamos isso ao fato da presença

indígena em Roraima ser significativa, apesar de quase sempre se ensinar que a História de Roraima começa com a construção do Forte São Joaquim e a chegada dos portugueses no vale do Rio Branco. A própria Lei aqui em questão provoca esta aproximação com a História Local, mas, há que se ter claro que a obrigatoriedade de inclusão da temática indígena no currículo não se limita a questões regionais específicas.

Portanto, algumas considerações são necessárias. A primeira diz respeito ao “paralelo” da história indígena com a história geral. Corre-se o risco deste paralelo se transformar em “comparação” cultural. Se confundir o que é apresentado na história geral com modelo ideal, padrão de sociedade, de mundo e de história, já que é a partir dela ou sempre em relação a ela que vai sendo incluída a temática indígena. Há um atrelamento das Histórias indígenas à europeia. Além disso, parece haver o risco de se trabalhar enquanto culturas estanques, sem trama, sem intriga, sem uma preocupação relacional.

Estudiosos do tema têm chamado atenção para as diferentes temporalidades e narrativas. Tornar a história indígena atrelada e/ ou em paralelo com a história geral (leia-se história da Europa) corre-se o risco de anular muitas visões de mundo e formas de narrar a história. O/A professor/a, mesmo com intenção de incluir, inconscientemente acaba excluindo os povos indígenas. Araújo (2013, p. 277) chama esse fenômeno de centralidade epistêmica europeia que “continua contribuindo para a construção da inexistência de uma multiplicidade de mundos, tempos e saberes, reforçando a monocultura do tempo e do saber”.

O mesmo se dá quando se utiliza em sala a “linha do tempo”. Qual tempo é tomado como referência num espaço multicultural? A linha do tempo tradicionalmente apresentada nos livros de história inicia na “pré-história”, depois entra na história-Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Toma como referência a Europa e uma concepção de tempo linear e evolutivo. Qual o lugar dos povos indígenas nesta referência temporal? De povos atrasados, sem civilização, que não inventaram a escrita, portanto, povos sem história, que não evoluíram?

“Essa perspectiva homogeneizante impressa pela temporalidade linear [...] quando não exclui, posiciona o “outro” num lugar depreciado no fluxo único do tempo histórico” (ARAÚJO, 2014, p. 230).

Esta construção de Ensino de História se aproxima da chamada “História Integrada”, que “pauta-se pela evocação da cronologia de base europeia integrando-a – quando possível - à abordagem dos temas relativos à história brasileira, africana, americana” (CAIMI, 2009, p. 17). Esta perspectiva curricular foi identificada em 94% das coleções de livros didáticos (ARAÚJO, 2013). Constata-se, então, a permanência da centralidade eurocêntrica no currículo de História. O que Bittencourt (2018a, p. 270) chama de “lógica dos currículos eurocêntricos”.

Outra observação parte do depoimento do Professor José, quando afirma que devido à escassez de material didático, como imagens, fotografias e textos para trabalhar a história dos povos indígenas locais, recorre aos bancos de dados sobre os povos Tupi e aí os apresenta em suas aulas. O risco é de se reforçar no imaginário dos/as alunos/as o “índio genérico”, que os especialistas tanto questionam, como se todos tivessem os mesmos costumes e crenças. É imprescindível considerar a diversidade dos indígenas. Para Silva; Costa (2018, p. 17):

Esse desconhecimento acaba por reforçar o senso comum que insiste em atribuir a essas populações a genérica e colonial categoria de “índios”, como se fossem todos iguais: “habitantes de ocas e tabas”, adoradores de Tupã, do Sol e da Lua, “comedores de carne humana”, etc.

Sobre o curto espaço destinado para as histórias indígenas no planejamento de aula ou no currículo, mesmo intercalada com a história geral, a temática indígena acaba sendo apresentada esporadicamente ou, às vezes, de maneira “extraordinária”, o que demonstra uma ideia equivocada daquela proposta contida nas diretrizes curriculares do estado e da própria Lei Nº 11.645/2008. As histórias e culturas indígenas devem transversalizar todo o currículo escolar, “ir mais além da mera exposição ou da menção de participação de indígenas em episódios isolados da História do país” (SILVA; COSTA, 2018, pp. 90-91).

Voltando aos relatos, merece destaque a experiência da professora Maria com a Literatura como estratégia nas suas aulas sobre a temática indígena. Silva; Costa (2018, p. 122) têm defendido o uso da Literatura como uma “importante aliada de professores e alunos na transversalização de conteúdos sobre a temática”. Vejamos então a experiência relatada pela professora:

[...] tem um autor chamado José Vilela que eu gosto muito, o livro eu tenho adotado já há cinco anos como um livro paradidático, porque é uma linguagem acessível e é uma linguagem que o professor tendo o domínio, [...] ele tem que fazer essas conexões...então o aluno ele lê o livro e aí a gente começa a dizer: olha você achou algo de semelhante à história do Brasil? Por exemplo: o confronto cultural...lá na região da Santa Cruz em Normandia e tal...e o aluno consegue perceber e aí você leva um recorte de jornal...você pega um texto porque assim [...] eu posso levar um capítulo e esmiuçar quando for pro ensino médio, eu posso pegar e dividir em grupos pra que possam fazer leituras, pra que possam fazer questionamento, então é nessa perspectiva. Levar uma imagem, convidar, por exemplo, alguém que seja da terra. Eu já convidei o professor Jairo, convidei o José Vilela, convidei a Lídia, que é produtora de panela de barro [...] mas, assim... De colocar... de trabalhar, fazer essas conexões, é isso que estou falando...o professor, ele tem que ir em busca...assim como o livro didático sugere livro, filmes, leituras, mas a leitura recomendável é outra, eu não posso pegar o livro como uma cartilha, ah...não interessante, mas eu vi um artigo que falava sobre isso, ah eu vi, eu li eu posso levar isso, então é assim que eu tenho feito (Professora Maria, Entrevista concedida em 03/10/2020).

Dentre as experiências bem sucedidas, as professoras Maria e Sônia relataram uma visita à exposição do artista plástico, indígena, Jaider Esbel. Segunda elas, os/ as alunos/as se mostraram mais interessado/as em conhecer sobre as questões indígenas. Sônia afirma que sua saída com os/as alunos/as para a exposição se deu como consequência das discussões em sala, o que teria influenciado na participação deles com perguntas durante a visita. Já Maria, tinha como objetivo “quebrar o paradigma” de que o “índio tem que viver lá” (na maloca), e não na cidade e que, ao final, pôde constatar melhora na autoestima de alunos indígenas. Vejamos então o seu relato:

[...] não era específico, eu não planejei, não foi minha intencionalidade de colocar...ah...que era pra ver de se reafirmar a questão identitária, não foi isso...na verdade era pra quebrar os paradigmas de que achava que o índio tem que viver lá e se vir pra cidade vai deixar de ser índio, na verdade era pra ver a exposição e tal... Que era: Cabocagem, um homem na paisagem...só que o quão representativo foi para muitos alunos indígenas que estavam na escola e que não se identificavam, não se afirmavam como

indígena e depois da exposição, eu me lembro de uma aluna [...] ela falou assim mesmo quando eu cheguei no outro dia [...] professora sabe, eu gostei! Agora nunca mais eu vou ter vergonha de dizer que eu sou uma índia. Eu não lembro se ela era aqui da região da Malacacheta ou era do Canauani, era uma dessas duas. Mas que legal 100 alunos, e de alunos indígenas, ela ter dito isso [...] Isso pra mim foi gratificante, claro que não foi a intencionalidade, o objetivo de ir à visita era outro, e que não foi só ela, aquela questão do preconceito de trabalhar, de ver a questão da cultura, que aí ele conta, ele mesmo nos recepcionou na época a exposição que era justamente pra gente, pra atender a curiosidade dos alunos...ele foi explicar e tudo...e eu achei interessante (Professora Maria, entrevista concedida dia 03/10/2020).

A saída do espaço da sala de aula, visitar uma exposição de arte indígena ou até mesmo visitar uma comunidade indígena pode se converter num momento de grande aprendizado para o/a aluno/a, principalmente para o/a não indígena que carrega estereótipos e preconceitos sobre os modos de vida destes povos. Ali ele/ela terá a oportunidade de ver e ouvir histórias contadas pelos próprios indígenas. E quanto aos/as alunos/as indígenas, deve resultar no que foi relatado pela aluna: “nunca mais eu vou ter vergonha de dizer que eu sou uma índia”.

Interessante destacar os caminhos e as estratégias para levar a História indígena para a sala de aula. Os/As professores/as recorrem a várias fontes, documentos de várias linguagens. Fazem uso da literatura ambientada em Roraima, como relatou a professora Maria. Recortes de jornais, revistas, livros, imagens. Convidam alguns personagens ligados à temática como escritores, artesãos entre outros.

Estas estratégias são valiosas, principalmente porque possibilitam dinamizar a aula. Além de apresentar aos/às alunos/as as muitas linguagens, documentos, fontes e as mais diversas possibilidades de registros da humanidade no tempo e os variados caminhos de se aprender História para além da fala do/a professor/a e do livro didático. Silva; Costa (2018, p. 134) defendem inclusive, que “é preciso desmistificar a ideia arraigada no imaginário dos alunos, principalmente de crianças, de que livros são portadores de verdades absolutas e incontestáveis”.

Se a proposta da Lei Nº 11.645/2008 é superar preconceitos e desconstruir estereótipos que são constituídos nas práticas escolares, na cultura escolar tradicional, homogeneizante, isso implica buscar caminhos alternativos, fora desta perspectiva, especialmente outras epistemologias, outras maneiras de conhecer, outros saberes, outros espaços. É o que fica comprovado no êxito das atividades relatadas pelas professoras. É preciso inventar estratégias educativas e pedagógicas para combater o racismo e o preconceito. “Inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações”, afirma Munanga (2005, p.19).

Perguntados, então, sobre quais as dificuldades que ainda enfrentam na hora de levar para a sala de aula a temática indígena, responderam:

Professora Carla – Alfredo, aos poucos a gente vai inserindo, aos poucos a gente vai trabalhando. Mas eu acho que o que falta mesmo é arregaçar as mangas entendeu?E começar a trabalhar mesmo isso mais de perto. Eu não vejo dificuldade pra se trabalhar isso não. Isso aí é uma questão mesmo do professor querer. Eu não estou falando aqui de como vai ser trabalhado isso, entendeu? Eu não estou falando de recurso, eu não estou falando das condições de trabalho dada ao professor. Eu estou falando é da inserção da temática mesmo na sala de aula, então não tem como a gente colocar culpado [...] a temática não discutida não é trabalhada em sala de aula aí eu vejo que a falha é minha enquanto professora, mas é possível levar a discussão pra sala de aula, é possível realizar trabalho sobre isso, é possível fazer, é claro que aí nós vamos impactar mais a frente com as dificuldades do trabalho do professor, que são exatamente as condições materiais que muitas vezes a gente não dispõe [...]. (Professora Carla, Entrevista concedida em 07/10/2020).

Professora Sonia - Material...material didático de leitura disponível que não tem, se eu for...tem que ir atrás...ou então tem que pedir pros alunos pesquisarem como foi feito (Professora Sônia, Entrevista concedida em 14/10/2020).

Professora Maria –[...] eu vejo muitas vezes uma questão de bom senso do professor, dessa questão da aplicabilidade não as vezes a gente fala...ah...mas quem é o professor que tá em sala de aula ? Sou eu! Quem tá sabendo que tem um aluno que precisa ser abordado, que vai ser contemplado? Sou eu...então quem trabalha essa questão da identidade é o professor, então tem que tá lá levando [...].

[...] As maiores dificuldades, não só da história indígena, mas ainda da história local é a produção historiográfica numa linguagem acessível para os alunos...então assim:...o que eu vou ler? Eu tenho que fazer uma leitura e

dessa leitura eu tenho que fazer um resumo... uma síntese pra eles...pra levar à sala de aula...pra que eles possam compreender o que está sendo abordado. Então esse é desafio, não é apenas da temática indígena, mas da própria história local [...] (Professora Maria, Entrevista concedida em 03/10/2020).

Constata-se nos relatos das professoras que as dificuldades estão associadas à falta de material didático específico para se trabalhar a História e a cultura indígena. O material historiográfico existe, mas tem finalidade acadêmica, o que exige que façam adaptação, síntese, resumo ou use apenas fragmentos desses textos nas aulas do Ensino Médio. Mas, quanto à efetivação da Lei em questão, segundo as professoras, o que falta mesmo é “arregaçar as mangas” e que é possível levar as temáticas indígenas para a sala de aula e isso é de responsabilidade do próprio professor.

Ao que parece, no entanto, é que as dificuldades vão muito além da vontade dos/as professores/as. Não basta só “arregaçar as mangas”. “Esbarram nas condições materiais”. Constata-se que depois de mais dez anos de sancionada a Lei, as políticas públicas para sua efetivação andam a passos lentos. Alguns pesquisadores dão conta de fortes resistências de grupos conservadores, elitistas e racistas “que acusam os estudos de cultura indígena e cultura afro-brasileira de promoção de uma verdadeira distorção do sistema educacional brasileiro” (BITTENCOURT, 2018a, p. 110).

Por outro lado, para além da falta de material didático, pode-se constatar a ausência de formação continuada adequada, a formação inicial dos/das professores/as numa concepção eurocêntrica de educação, de História e de mundo. Desconhecimento das histórias e culturas indígenas, predominando ainda uma compreensão de indígena genérico, da ideia de aculturação, de uma concepção de culturas e identidades fixas, do indígena exótico, que parece ser um empecilho para a compreensão dos sentidos e dos pressupostos da Lei 11.645/2008 e, portanto, para sua efetivação.

Um episódio relatado pelo Professor José Maria demonstra um dilema pelo qual passa, diante da desestabilização que lhe causa a Lei. Ele parece ter consciência da importância, da necessidade e da urgência de contemplar os saberes, as histórias e culturas indígenas nas suas aulas, tem consciência do que é interculturalidade, mas ao mesmo tempo, confessa que a sua formação, as suas “leituras” estão arraigadas na História eurocêntrica. Vejamos o relato sobre uma conversa sua com uma senhora indígena:

[...] eu comprei um terreno recentemente e lá tinha um barraquinho [...] Eu fiz o banheiro, e coloquei as tábuas tudo apertadinho assim [...] só que aí o sol e as chuvas dos últimos dias fizeram com que as tábuas [...] abrissem uma brecha [...] eu fui explicar pra essa senhora [...] sabe o que foi que ela disse ? Sabe por que isso aconteceu? Porque vocês têm que fazer como os índios. Em determinadas épocas de lua, quando uma lua tá num certo estágio, você não deve cortar a madeira nesse período. Se você tivesse seguido a orientação dos índios, essa madeira não estava assim [...] foi cortada em tal estágio da lua [gargalhadas] eu fiquei de boca aberta... Alfredo, a gente tá destruindo isso, privilegiando um tipo de história um tipo de conhecimento [...] por que que é tão importante pra mim, saber, por exemplo, que Napoleão invadiu toda a Alemanha e Europa e desprezar, por exemplo, que período da lua é mais importante pra pregar um prego numa madeira? (Professor José Maria, entrevista concedida em 14/10/2020).

E conclui o professor:

[...] hoje eu lamento muito [...] que as minhas leituras não tenham se dado tanto nesse campo principalmente [...] das minorias, [...] do movimento negro, dos movimentos LGBT, da questão indígena, esse movimentos sempre foram mais ligados a essa discussão, teoria e principalmente essa teoria da história ligada [...] a Europa e que acabei me furtando de coisas talvez bem mais interessantes que fossem bem mais úteis para os dias de hoje. (Professor José Maria, entrevista concedida em 14/10/2020).

O resultado é que, embora todos tenham relatado e demonstrado que trabalham com as histórias indígenas em sala, com a história local, se utilizando de estratégias interessantes e eficientes, constata-se a centralidade da História Geral. Como relatado pela Professora Carla:

É...a História local, ela...tem um espaço ainda pouco reservado nesse currículo, é o que eu consigo perceber, porque querendo ou não, você tira um bimestre ou você vai inserindo algumas aulas aonde cabe, e eu acho que há uma prevalência, acho que aí tem a História do Brasil e também tem a História Geral. História do Brasil que aí vai entrar uma pouco da História

da Amazônia e um pouco da História de Roraima. É mais ou menos assim, esses espaços que nós temos aí no currículo, mas com certeza a predominância e da História Geral, não tenha dúvida disso (Professora Carla, Entrevista concedida em 07/10/2020).

Mesmo quando alguma atividade relacionada à História indígena é desenvolvida em sala, na maioria das vezes, ainda acontece de maneira “tradicional”, como bem relatado pelo próprio professor:

[...] sempre que surge uma oportunidade eu trabalho faço isso, tento enveredar, ver como posso fazer e às vezes também me acontece muito Alfredo, de, por exemplo, em pegar esses textos às vezes fazer uma leitura rápida pra eles em sala de aula e em seguida de forma bem tradicional mesmo, dar questionário pra eles responderem. O que é que eu faço? As vezes eu faço dez, seis, dez perguntas, só que assim, eu faço as perguntas de um a dez na sequência do texto e inverte, a primeira pergunta. Você pode encontrar a resposta lá no final do texto. Eu vejo eles reclamarem muito, porque o objetivo é justamente isso, fazê-los ler. Eu peço muito pra que eles, leiam [...] também tenho me dado muito ao luxo de fazer, por exemplo, caça-palavras [gargalhadas] E aí eu imprimo...ou faço cópias na xerox, eu não tenho impressora, e levo pra eles na sala de aula e nesse caça-palavras eu coloco o nome dos povos indígenas da gente e mando relacioná-los ou então eu faço caça-palavras e faço questionários como por exemplo assim...às vezes eu entrego pra eles um texto e na aula seguinte eu faço uma discussão aí eu levo pra eles o caça-palavra e embaixo eu escrevo por exemplo traços da cultura do Wai-Wai, do Wapichana, ou seja lá o que for, pra que eles encontrem e relacionem uma coisa com a outra, mas confesso a você não tem sido uma prática comum. Dessa discussão do ponto de vista da história local. Isso tem acontecido, com espaço de tempo mais dilatado, na maioria das vezes essas discussões em sala de aula ocorrem de forma mais direta, mais tradicional sem maior exploração disso (Professor José Maria, entrevista concedida em 14/10/2020).

Parece que aqui chegamos ao ponto nevrálgico da compreensão e, sobretudo, da função da referida Lei e da obrigatoriedade da inserção das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Ela não se limita a um debate esporádico sobre as questões indígenas, não basta apenas “entrar” no currículo e no planejamento anual para ser executado no primeiro ou segundo bimestre, não se trata de deixar tantas aulas do ano reservadas para se debater as histórias e as culturas indígenas ou intercalar com a história geral.

A Lei se propõe a atravessar a cultura escolar, na transversalização de conteúdos, especialmente os de História (SILVA; COSTA, 2018) podendo desestabilizar a centralidade das práticas pedagógicas etnocêntricas e

eurocêntricas. É a própria concepção de Currículo que é deslocada. Passa a ser compreendido como um território contestado, espaço de subversão, campo de luta das representações, que vai questionar quais os grupos sociais estão representados no conhecimento ali corporificado na prática do professor. “Currículo é documento de identidade” (SILVA, 2001).

Bergamaschi (2010, p.153) vê na Lei a possibilidade de estudo da “nossa própria história”, que foi excluída do projeto de nação, “entulhada”, escamoteada nos livros didáticos e nas Histórias ensinadas nas escolas até os dias atuais, em nome de uma alegada origem europeia. Em suas palavras:

Estudar história dos povos originários é estudar a nossa história e reconhecer as marcas indígenas que fazem mestiço o continente americano, marcas muitas vezes camufladas, “entulhadas” sob uma visão de branquitude, de pureza, de uma pseudo europeidade.

Neste sentido, para que se cumpra o propósito da Lei é necessário, sobretudo, que os saberes, os conhecimentos indígenas sejam também estudados como patrimônio da humanidade, assim como seus valores, suas concepções de mundo, suas ancestralidades que foram (e ainda são) discriminadas, negadas e violentadas. As histórias indígenas acabam entrando no currículo ainda como uma história de “segunda categoria”.

Segundo Bittencourt (2018a), a permanência de uma lógica dos currículos eurocêntricos acaba sendo um entrave para a construção de práticas escolares que contemplem a história das sociedades indígenas. No entanto, a superação deste paradigma não deve significar sua substituição por uma matriz indígena ou africana, mas afirma que, ao ser mantido o paradigma eurocêntrico, os conteúdos sobre a história dos povos indígenas acabam sendo incorporados como simples anexos ou apêndices da história ocidental e não se efetiva, ou seja, não cumpre seu objetivo de ser intercultural.

Daí a importância do/da professor/a conhecer a natureza da Lei e ter consciência do seu tempo. Que ela não nasceu nos gabinetes, é fruto das lutas dos

negros e indígenas contra a exclusão, e a violência em todas as suas dimensões, e que eclodiu justo nestes tempos onde os deslocamentos provocados pela chamada globalização e outros fenômenos sociais, culturais e econômicos provocaram o descentramento das concepções modernas que erigiram e sustentaram a Escola, o conhecimento e sua natureza, fazendo nascer a consciência multicultural e heterogênea que derrubou os seus muros, com o ingresso das camadas populares e que agora está rachando sua velha estrutura.

Diante do exposto concluímos que os/as professores/as incluem em suas aulas as temáticas indígenas, no entanto, fazem de forma esporádica e ainda anexada a algum tema central da História Geral, em capítulos ou bimestres específicos, na perspectiva da História integrada. Poucas vezes percebe-se referência aos saberes e conhecimentos dos povos indígenas. O que confirma também a dificuldade de se desvencilhar da concepção tradicional de Currículo, de outros conceitos como o tempo linear. O que nos leva a afirmar que a prática destes/as professores/as ainda está distante dos pressupostos da Lei 11.645/2008, por conseguinte, distante também de ser intercultural.

Por fim, arriscamos a hipótese da existência ainda muito forte do que Araújo (2013, p. 270) chama de “Colonialidade”: “Um padrão de poder que surge como resultado do colonialismo moderno, mas que não está limitado a ele. Refere-se à forma de trabalho, de conhecimento, de autoridade, relações sociais que se articulam entre si”.

Existe, portanto, um enraizamento na cultura escolar moderna através de suas marcas: Homogeneizadora, etnocêntrica e eurocêntrica que toma as feições de um ritual, com práticas fixas, como uma repetição obrigatória, de uma “normatização” cultural que se aproxima do que Hobsbawm (2020) vai chamar de “Tradição”.

3.4 DESAFIOS E DILEMAS DO/A PROFESSOR/A NOS DIAS ATUAIS

Embora seja central nesta investigação a prática do/da professor/a de História em relação à presença do/a aluno/a indígena, durante as entrevistas foram revelados alguns dilemas que estão relacionados à identidade do/a professor/a, à sua prática e até mesmo à sua vida pessoal, abrindo espaço para a problematização de si, da Escola hoje e do seu papel na sociedade contemporânea e, de certa maneira, se encontram com nosso tema central. Na nossa avaliação estão inseridos no contexto dos deslocamentos que caracterizam esses tempos.

São questões relevantes e urgentes, vividas e sentidas pelos/as professores/as e que precisam ser apresentadas, registradas e discutidas aqui, na medida dos limites desta investigação. Percebe-se uma profunda crise existencial nascida, possivelmente, da sensação de incapacidade diante dos problemas pelos quais passam estes/as professores/as.

Contam do sucateamento da Escola, da sobrecarga de trabalho. Que são obrigados a assumir, treze turmas ou até mais, muitas vezes de séries diferentes, além das aulas em outros componentes curriculares, como Filosofia, por exemplo.

[...] a coordenadora me chamou e disse assim: Você tem duas opções: uma delas é que se você quiser ficar aqui com a gente, você vai ter que pegar turmas do 1º, 2º e 3º anos de História além de turmas de 1º 2º e 3º dando a disciplina de Filosofia...Alfredo, se já é ruim você pegar uma turma, por exemplo, só de primeiro ano, e você preparar aula, pra se planejar tudo direitinho, os conteúdos que vão trabalhar em sala de aula, o uso, a definição do material didático essas coisas todas [...] Se tudo isso é uma dificuldade, imagina você trabalhar com isso, a se planejar, é difícil, eu confesso que foi uma das piores coisas que eu fiz, foi ter aceitado...foi...foi sim....foi uma das piores coisas, foi ter aceitado essa carga demais, e aí quando você adiciona essa realidade, né?(Professor Jose Maria, entrevista concedida em 14/10/2020)

Denunciam um excesso de burocracias que lhes roubam tempo dos planejamentos e de estudos para melhorar o desempenho. Quando se manifestam contra esses excessos ou por qualquer outro motivo, são cerceados, taxados como inconvenientes.

[...] a gente tem que saber o quanto nós somos cerceados, o quanto não temos liberdade de expressão, principalmente nos dias atuais...então, às vezes a sensação que a gente tem...e outra... além de ser cerceado, é a questão burocrática, são duas questões essa que é mais ideológica de ser cerceado, e outra é essa burocratização infinita que poderia tá gastando energia, foco em coisas mais relevantes, como a própria aplicação da lei, do que tá fazendo relatório do relatório [...] é desgastante pra nós enquanto professores, a gente ao invés de tá planejando, tá lendo uma tese, tá lendo um doutorado, tá lendo coisas novas, publicando um artigo de experiência, a gente tá fazendo alguma coisa, mas a gente perde tempo enchendo linguiça...desculpe a expressão, mas às vezes a gente perde tempo enchendo linguiça...e não vai chegar a nada (Professora Maria, entrevista concedida em 03/10/2020).

Sentem-se desvalorizados e desrespeitados:

Quem é o professor na escala da sociedade? O professor está lá embaixo. A gente vê assim, os nossos jovens, a gente que está na escola trabalhando com o jovem, eles querem ser tudo, menos professor...Vixe professor, não quero ser professor, de jeito nenhum! Porque apesar da gente ocupar, eu penso assim, eu vejo assim, um lugar importante dentro da sociedade é muito importante, ao mesmo tempo a gente é extremamente desvalorizada, então profissão que deveria ser uma das profissões mais valorizadas, a gente vive um momento de grande desvalorização, nesse momento específico. É um ataque a tudo. É um ódio ao professor, um ódio à escola, às instituições de pesquisa, à ciência como um todo, a gente tem vivido isso.

[...] A pandemia também trouxe um pouco...não sei como é que vai ser futuramente, como é que a gente vai olhar esse momento, as pesquisas mesmo. Mas a gente tem visto que pra quem achava que professor não fazia nada, que vida de professor era moleza, eu tenho visto [...] até de alguns pais, que eles reconhecem que ser professor é uma tarefa extremamente complexa e que é uma tarefa difícil. Porque nós temos aí os pais agora tendo que conviver com essas aulas remotas, tendo que auxiliar mais próximos os seus filhos, então eles têm percebido que o fazer pedagógico, o ser professor, são coisas muito complexas e difíceis de serem realizadas, só o professor mesmo é capaz de realizar. (Professora Carla, entrevista concedida em 07/10/2020)

Não bastassem os problemas pedagógicos, a pandemia de COVID-19 que alterou a rotina do mundo no ano de 2020, afetou também a Escola e a maneira de ensinar. Os/As professores/as tiveram que se reinventar. As novas tecnologias aplicadas à educação desafiam as velhas práticas escolares: “Eu mesma como professora é um momento super difícil pra mim, porque o domínio destas tecnologias não é fácil, eu apanho pra caramba e não consigo né?” (Professora Carla, 07/10/20).

Como se pode perceber, os/as docentes são desafiados/as pelas transformações sociais e culturais da contemporaneidade que extrapolam as questões meramente pedagógicas, para as quais não se sentem qualificados, como as questões relacionadas a gênero, às novas configurações familiares, LGBTs, raciais, religiosas, prostituição, drogas, violência entre outras. Temas polêmicos que, segundo a Professora Sônia, a escola está querendo se omitir de debater, como o suicídio, por exemplo.

O desafio está sendo isso, os problemas sociais [...] têm afetado o nosso psicológico, têm afetado a nossa saúde mental, eu não vou negar, a gente não é de aço. Uma vez me falaram que você não pode se envolver...beleza! Tudo bem! Mas quando o problema nos envolve? A gente procura não se envolver, mas às vezes ele nos envolve. E a gente não pode fechar os olhos porque esse problema chegou pra nós...ele está lá, na nossa mão, dentro da escola, o que a gente pode fazer? Contribuir pra formação desse aluno. Alunos que querem se matar...a gente está recebendo dentro da escola...Olha, o ano passado, a gente estava pra fazer uma oração em conjunto naquela escola, chamar um pastor pra exorcizar, porque se falar o tanto de aluno tentando se jogar lá, daquele negócio lá...que são dois andares. O que a gente pegou de aluno querendo se jogar lá de cima, não foram poucos não...foram muito alunos tentando se matar...jovens, adolescentes, então o maior desafio do professor pra mim está sendo esse, a gente lidar com essas novas conjunturas sociais, os novos problemas que a gente não está tendo formação, e acho que nem é nossa formação né? Que a escola não tem um assistente social, então esse seria o trabalho do assistente, do psicólogo, mas não temos dentro da escola (Professor Sonia, entrevista concedida em 09/10/2020).

Complementa o Professor José Maria:

[...] a gente tem que prestar atenção, dentro dessa realidade que se posta diante da gente, eu por diversas vezes fiz sugestões às diretoras de que olha... puxa vida! Você não precisa de autorização pra secretaria de educação pra pegar um oficiozinho da tua escola, vai na universidade federal, vai na universidade estadual, vai numa dessas universidades particulares aí pergunta se os caras não têm um aluno ali no último semestre que queira fazer um estágio na escola [...], ficar ouvindo lá um monte de professores doidos, de alunos de psicologia acompanhando o aluno e a família dele lá na periferia, lá nos bairros mais distantes do centro, saber por que esse aluno encontra tanta dificuldade, porque ele vem pra sala, porque que ele veio pra escola só pra pegar a merenda? Ótimo, pelo menos ele tá vindo, mas vamos trazer ele pra cá, pra tirar outros proveitos, que a gente possa, além da merenda pra ele, poder contribuir com a formação, que ele possa crescer também construir o próprio conhecimento e eu penso que isso se faz necessário embora que nos dias de hoje falando aqui pra ti como se fosse assim um sonho...é assim que eu me vejo, muito

quase como um sonho... irrealizável, literalmente. (Professor José Maria, entrevista concedida em 14/10/2020).

O professor prossegue seu relato, e diz que para além do desenvolvimento intelectual dos/das alunos/as, a Escola deve se preocupar em atendê-los enquanto seres humanos e reforça a importância da presença de psicólogos nas escolas. Segue o relato:

[...] aqueles alunos que os pais estavam brigando dentro de casa e que ele não suportava aquele inferno na vida dele, que sempre viu o pai e mãe enquanto pilares sólidos da vida dele, que agora tá desmoronado, que ele entra em sala de aula literalmente como um zumbi, de presença, mas que a alma ficou lá, a gente percebe a necessidade desse profissional, a gente falar por exemplo nessa de tá incluindo, de fazer toda essa política de inclusão de alunos com algum problema de deficiência, alunos homossexuais, chegando na adolescência que tá um turbilhão todo na cabeça (Professor José Maria, entrevista concedida em 14/10/2020).

Por fim, o desabafo:

[...] mas na prática o que nós estamos fazendo pra isso? Nós nem sabemos fazer isso, na maioria das vezes nem percebemos dentro de sala de aula quem é que tem tantos problemas assim maiores do que os nossos, eu mesmo confesso... eu tenho uma dificuldade extrema na maioria das vezes eu só vou perceber quando três, quatro outros professores colocam isso em reunião, eu não sei se dou graças a Deus ou se lamento, por não ter percebido isso e não ter podido ajudar de alguma forma (Professor José Maria, entrevista concedida em 14/10/2020).

Refletindo sobre os principais dilemas apresentados temos então uma Escola sucateada, professores/as sobrecarregados/as, um excesso de burocracia, cerceamento, desvalorização e desrespeito profissional, as dificuldades com as novas tecnologias aplicadas à educação, a diversidade cultural para dar conta e as crises existenciais de pais, alunos e professores. Ou seja, carência de formação da comunidade escolar e de profissionais especializados como assistentes sociais para acompanhar os/as alunos/as com suas crises existenciais e processos de afirmação da identidade. Um cenário que vai transformando a Escola num lugar insuportável, principalmente para alunos/as, que são obrigados a frequentar um espaço cada vez

menos interessante, e para professores/as, cada vez mais exaustos/as da rotina e da responsabilidade que lhe é imposta, criando uma sensação de incapacidade.

Problemas que têm afetado psicológica e emocionalmente estes e estas profissionais e também aos/às alunos/as. A seguinte fala da professora ilustra muito bem esta situação: “Hoje, me fez pensar num aluno que postou, está com dois dias que ele postou lá no grupo lá, que ele botou lá, que a escola não servia pra nada na vida dele. Ele falou desse jeito!...isso me doeu tanto sabe?” (Professora Sônia, 09/10/2020).

A sinceridade na fala do aluno pode até causar “dor” na professora, porém, nos faz pensar diretamente no papel da Escola, no Currículo e nos seus significados nos dias atuais. Indica haver um fosso entre a Escola e a vida do aluno e seu universo cultural, e este é um dos pontos mais importantes desses diálogos. Por que a Escola não estaria atendendo aos interesses daquele jovem, ou daqueles/as jovens? Estaria negando a realidade cultural do aluno? A sensação é que a rapidez das mudanças nas últimas décadas pegou toda a sociedade despreparada para enfrentá-las.

É preciso tomar a fala do aluno como um sinal. A escola não pode mais negar os seus atores, fechar os olhos para pluralidade social e cultural das suas salas de aula, com seus variados desejos, sonhos e aspirações, em favor de um projeto universalista e excludente e, arriscaremos dizer, agonizante. O que aquele aluno disse é a prova de que esse projeto de Escola que ainda temos, é excludente e anacrônico. Dói, mas é verdadeiro.

A Escola não pode fechar os olhos para as mudanças dos dias atuais até porque o/a aluno/a vive esse tempo novo. Quando ele diz que Escola “não serve pra nada” na vida dele é possível que já tenha percebido que ela – a escola, não é mais central no seu processo de aprendizagem, como afirma Albuquerque Júnior (2019):

O aluno assume agora a centralidade do seu próprio processo de aprendizagem. Tendo à sua disposição um sem número de centrais de

distribuição de saberes, o aluno não depende mais tanto da escola para socializar-se, ter acesso à informação e conhecimentos que pode adquirir como ajuda crescente de máquinas e mídias (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 242).

Para a professora Maria, há certa resistência da Escola a mudanças na sua cultura.

[...] o que eu vejo, é que a escola [...] ainda tá muito.... Sabe? [...] não importa se é aquilo ou não...qual é a relevância de se estudar isso, então assim, eu ainda vejo as coisas muito assim particularizada, que não atende mais ao contexto [...] vinho novo em odres velhos! Então... Tem muitas coisas que já não atendem mais a necessidade, o contexto que vivemos, mas a impressão que dá que continuam querendo reinventar a roda...tem um vídeo que é quase como um mantra, que eu gosto de passar para todos os nosso alunos...independente de série...é aquele do Pink Floyd, que eu gosto muito...*Another brick in the wall*... Eu, só coloco aquilo...eu não preciso falar absolutamente nada...Mas na hora que termina os meninos querem falar, porque que eles querem falar? Porque eles veem...Ah...parece a escola que a gente não pode se mexer...que a gente não pode isso...que a gente não pode aquilo, quer dizer, é não entender o que se passa, entendeu? (Professora Maria, entrevista concedida em 03/10/2020).

Esta resistência da cultura escolar acaba nos revelando o quanto ainda está acorrentada pelos pés, num projeto de Escola universalista e padronizadora nascida na modernidade, e que apresenta extrema dificuldade de se libertar destas amarras. Candau (2012a) chama esse fenômeno de “congelamento da cultura escolar”:

[...] chama atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e do tempo, as comemorações das datas cívicas, as festas as expressões corporais etc. Mudam as culturas sociais de referência, mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade de autoconstruir independentemente e sem interagir com esses universos. É possível detectar um “congelamento” da cultura escolar que, na maioria dos casos, torna-a “estranha” aos seus habitantes (CANDAU, 2012a, p. 68).

A Professora Maria diz ainda encontrar resistência por parte de alguns/algumas professores/as que se recusam a lidar com as novas tecnologias, as redes sociais e outras mídias e novos meios de comunicação.

Em 2001 eu li um livro sobre os nativos digitais, ou seja, quase vinte anos, não estou querendo dizer que aqui nós vamos ser *experts* nessas coisas não, coisas básicas de um professor, por exemplo: tem professor que não

sabe mexer com Datashow...um professor que não tem um whatsapp, eu falo assim:... Você enquanto indivíduo, você pode ter o direito de ter ou não rede sociais, só que determinadas profissões, eu acho que isso é meio que inviável você não ter, por exemplo...eu não tinha também, não aceitava alunos nas minhas redes sociais, aí depois eu peguei e aceitei meus alunos nas redes sociais, e isso faz com eu tenho uma interação maior com ele. Então às vezes as orientadoras ou coordenadoras, ou o próprio colega fala:...como é que tu consegue saber da vida desses alunos? Por que eu tenho que saber que eu tenho que encontrar estratégias de estabelecer uma relação com meus alunos (Professora Maria, entrevista concedida em 03/10/2020).

Essa resistência do/a professor/a, que não se “atualiza”, aumenta ainda mais a distância entre ele/ela e o/a aluno/a, com graves consequências para o processo educacional como um todo, sobretudo para o/a próprio/a professor/a, segundo Albuquerque Júnior (2019):

O professor que não se atualiza, que não está a par do que ocorre nestes contextos midiáticos, rapidamente torna-se um professor obsoleto, um professor tão amarelado como sua ficha de aula, que costuma repetir todos os anos para seus alunos, que tenderão a considerá-lo uma relíquia da natureza como o celacanto (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 242).

Nos últimos tempos, a importância das mídias e da cultura da informação para a escolarização tem provocado mudanças significativas na maneira de aprender e de ser dos alunos. Green; Bigum (2017) em seus estudos chegam a afirmar que as escolas estão lidando com estudantes que são fundamentalmente diferentes das épocas anteriores e que “um novo tipo de subjetividade humana está se formando” (GREEN; BIGUM, 2017, p. 208).

No entanto, nas narrativas dos/das nossos/as professores/as vê-se que a Escola tenta resistir ao novo tempo, ao seu descentramento, à consciência heterogênea, e aparece presa à velha rotina e ao caráter padronizador que impedem professores/as de ver as múltiplas humanidades, sonhos e dilemas ali presentes na sala de aula, como aparece na fala do professor José Maria: “[...] na maioria das vezes nem percebemos dentro de sala de aula quem é que tem tantos problemas assim, maiores do que os nossos” (Professor José Maria, entrevista concedida em 14/10/2020).

É o que alguns estudiosos chamam de “mal-estar” (FONSECA, 2003) destes tempos pós. “Formados/as” numa perspectiva moderna, os/as professores/as até dão conta do caráter heterogêneo do espaço escolar, mas não sabem como agir. Não conseguem se desvencilhar da velha formação, sentem-se transtornados e inseguros: “[...] o maior desafio do professor pra mim está sendo esse, a gente lidar com essas novas conjunturas sociais, os novos problemas que a gente não está tendo formação, e acho que nem é nossa formação né?” (Professora Sônia, entrevista concedida em 07/10/2020).

Valendo-nos do pensamento de Albuquerque Júnior (2019), é possível que o caminho não seja a “formação”, mas a “deformação”. Considerando que “formar-se” seria o mesmo que incorporar os valores da ordem burguesa e no caso do professor, treinar para atuar numa Escola pensada sob um projeto padronizador em que seu papel é de transmissor e reproduzidor, no entanto, é esse professor “formado” que está em crise, a superação desta crise consiste em desaprender, buscar outro caminho para a sua prática pedagógica, para sua posição como docente. É preciso que haja uma “deformação”.

Diante de tantos dilemas, perguntamos, aos/às professores/as se é possível sonhar com uma nova Escola. A Professora Sônia disse: “todo dia eu sonho com uma escola diferente, uma escola onde o aluno sinta prazer de buscar essa escola” (Professora Sônia, entrevista concedida em 09/10/2020).

Vejamos o que disse o professor José Maria:

[...] eu sonho uma escola mais humana mais próxima dos alunos, sobretudo, que a gente consiga ver eles com mais intensidade percebendo as suas diferenças as suas dificuldades pra ajudá-los principalmente a superar...nós mesmos porque eu acho que isso acaba favorecendo o crescimento de nós mesmos (Professor José Maria, entrevista concedida em 14/10/2020).

Para a Professora Maria:

Uma escola verdadeiramente inclusiva não que apenas o aluno esteja lá...mas que ela esteja também para o aluno...o aluno que quer isso...o

aluno que quer aquilo...é aluno que é o homo, é o aluno que é o indígena, é o aluno que é o imigrante...não que esteja pra a escola, mas que a escola esteja para ele...atendendo as necessidades dele...eu falo dessa necessidade de criação...eu vejo muito robotizado...um sistema muito de alienação...é isso! (Professora Maria, 03/10/2020).

E para a professora Carla:

[...] a escola que a gente sonha é aquela escola onde as pessoas se ajudem, as pessoas se respeitem as pessoas estudem, elas respeitem as divergências [...] respeitem as opiniões, a escola única, aquela...não existe escola modelo, a gente sabe disso, é aquele aluno, também, a gente nunca vai ter o aluno ideal, a gente sonha, é sonho de um aluno ideal, mas ninguém tem aluno ideal, a gente sabe os alunos aí que já falamos ao longo da nossa conversa, cheios de contradições e problemas, enfim, mas a escola, seria esse...ideal seria esse espaço, onde as pessoas se ajudassem mutuamente, onde as pessoas se respeitassem, onde o conhecimento acontecesse, onde as pessoas estivessem motivadas, enfim...onde as pessoas andassem de mãos dadas, quando eu falo de mãos dadas, não quero dizer que todo mundo ame todo mundo, eu sempre digo isso na minha sala de aula, mas essas mãos dadas que eu estou falando, é no sentido de construir algo, num sentido, num horizonte, num caminho, em que a gente possa ser mais feliz, afinal de contas, o que nós estamos fazendo aqui? Essas perguntas eu sempre me faço diariamente. Que é que eu estou fazendo aqui? Quais são as contribuições pra deixar? Então a gente precisa dar as mãos e caminhar no sentido da coletividade, eu sempre digo para os meus alunos, eu acho que a questão, Alfredo, passa acima de tudo, pela questão do respeito pelo outro. Mesmo as adversidades, as diversidades existentes, quando há respeito e diálogo logo a gente consegue construir muita coisa, então...é isso! A escola ideal, ela é um sonho e a escola real está aí e a gente vai construindo todo dia um pouquinho, a gente vai tentando melhorar essa escola, a gente sabe que não vai resolver os problemas da escola, são muitos problemas da educação, a gente vive num país onde pensar educação, se pensa mesmo pra dar errado, essas políticas que são criadas, os recursos da educação [...] enfim a gente luta com o que tem e vai lutando como sempre né? Então...é mais ou menos isso! (Professora Carla, entrevista concedida em 07/10/2020).

Em suma, sonham como uma Escola diferente, onde o/a aluno/a sintam prazer, que atenda as suas necessidades, onde possam desenvolver a criatividade, que respeite as divergências, que seja verdadeiramente inclusiva, mais humana. Enfim, uma Escola mais próxima dos anseios dos/as alunos/as e que possam construir juntos, com respeito e diálogo, um caminho mais feliz. Esta Escola parece habitar o sonho de todos nós professores e professoras!

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da pesquisa foi compreender a prática do/da professor/a de História em contexto de diversidade social e cultural diante da presença do alunado indígena. Inquietação esta que parte dos debates desencadeados pelas políticas públicas afirmativas no campo da Educação, em especial, a implementação da Lei Nº 11.645/2008 que obriga a inserção das histórias e culturas afro-brasileira, africanas e indígenas nos currículos escolares da Educação Básica.

Mudanças que exigem do/da professor/a outro papel e outra prática em sala de aula. Daí nosso interesse por saber como neste contexto das escolas públicas de Boa Vista/RR, tão diverso culturalmente, as histórias e culturas indígenas são contempladas. Assim, entendemos que compreender a prática do/a professor/a de História passa necessariamente pelo entendimento do processo de construção da identidade docente e pela compreensão da representação do/a aluno/a, em especial a representação que estes docentes têm dos/as alunos/as indígenas.

A pesquisa, portanto, nos possibilitou entender os desafios e possibilidades de ser ou fazer-se professor de História nos dias atuais, na cidade de Boa Vista/RR, um cenário caracterizado pela diversidade cultural. Culturalmente estes/as professores/as são partes desta realidade híbrida que caracteriza a sociedade de Roraima. Três professoras entrevistadas são filhas de indígenas, sendo que apenas duas delas se autodeclaram indígenas. A outra professora, filha de um nordestino negro e uma indígena, se autodeclara negra. E o professor é migrante nordestino, que veio em busca de trabalho, como muitos que aqui vivem.

O caminho percorrido no processo de fazer-se professor/a de História parte de lugares distintos. Às vezes como decisão pessoal, como prosseguimento dos estudos, ou influenciado/a por algum outro/a professor/a, noutras vezes um encantamento pela História ou mesmo como “obra do destino”. No entanto, o que esta pesquisa tem revelado, é que esse processo é contingente e inacabado. Embora tenha forte influência, se percebe que a formação inicial não é suficiente. É a partir do momento que assume a sala de aula, nas vivências e experiências no seu

dia-a-dia que vai se formando o/a professor/a de História, o que requer também uma formação continuada.

Alguns/Algumas professores/as relataram suas inseguranças e os impactos causados nos primeiros contatos com a sala de aula, o que nos leva a concluir que são sintomas da formação pedagógica deficiente. Esta falta de habilidades para enfrentar a diversidade apresentada pela sala de aula, deixadas na formação inicial, vão sendo sanadas nas experiências cotidianas e nos cursos de formação continuada. Formações estas que são feitas em instituições públicas como o Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFRR) e também em instituições privadas, bancadas pelos/as próprios/as professores/as.

Constatou-se que a identidade docente convive com outras identidades que estes/as professores/as vão assumindo no seu cotidiano, nas suas relações familiares, mas que ao fim acabam interferindo no processo do ser ou fazer-se professor/a quando estes/as têm que dividir o tempo entre a preparação das aulas, os estudos e as outras atividades.

A pesquisa nos possibilitou também compreender como os/as professores/as representam seus/suas alunos/as, em especial os/as indígenas. E o que se constata é que as salas de aulas são caracterizadas pela diversidade social e cultural que se somam as outras identidades como as de gênero, por exemplo. A consciência deste colorido das salas é de extrema importância para a definição do que será trabalhado durante o ano letivo, na seleção dos temas. Esta diversidade muitas vezes desestabiliza o/a professor/a, que em determinados momentos afirma não estar preparado/a.

Aparece com bastante frequência nas falas dos/das professoras/as a presença de alunos/as venezuelanos/as e haitianos/as, revelando-se como um dos grandes desafios para a prática pedagógica. Assim, nas salas de aula destas escolas além da diversidade que já é inerente às sociedades roraimense e brasileira, é desestabilizada pela presença daqueles/as imigrantes. Somam-se a estes/as,

alunos/as das mais variadas camadas sociais, dos diversos bairros da periferia de Boa Vista/RR. E por fim, constata-se também a presença de indígenas nas salas de aula.

Num determinado momento da fala de uma das professoras foi possível identificar preconceito em relação aos alunos de baixa renda e que acaba por incluir neste grupo os imigrantes e indígenas. A professora associa o baixo desempenho de um grupo de alunos à sua condição financeira, ou posição social. A quem ela chama de “analfabetos funcionais”, posição esta que reforça preconceitos e estereótipos.

No caso específico dos/as alunos/as indígenas constata-se também uma diversidade decorrente das várias etnias, mas também de grupos que chegam da Guyana e da Venezuela. O número de alunos indígenas identificado por turma é em torno de três a quatro, para uma sala com variação média de vinte e cinco a trinta alunos. Suas presenças na cidade ainda causam estranhamento, principalmente na Escola. Ficam “recuados”, “distantes” “ausentes”, “dispersos” e com baixo desempenho escolar, resultado, sobretudo, da discriminação e preconceito que sofrem. Fica evidente que ainda prevalece a imagem “congelada” dos indígenas como povos do passado, sem História.

Na análise da proposta curricular colocada em prática pelo/a professor/a em relação ao ensino das histórias e culturas indígenas, constata-se que no processo de planejamento e definição do que será ensinado que o/a professor/a tem papel preponderante. Embora algumas professoras aleguem seguir as propostas dos referenciais curriculares.

Quanto às histórias e culturas indígenas pudemos constatar que há inserção nos debates em sala de aula. Alguns/algumas professores/as tratam sobre a temática indígena quando se referem à História Local, outros vão inserindo de acordo com as necessidades e fazendo relação com alguns temas mais gerais. No entanto, quase sempre, são trabalhados de forma esporádica, em bimestres

específicos, ou associados ao período colonial. Uma das professoras afirmou que trabalha a partir de contextos e temporalidades, permanecendo, portanto, a hegemonia do currículo eurocêntrico, nos moldes da História Integrada, distante do que propõe a Lei Nº 11.645/2008 e de qualquer possibilidade intercultural.

A formação muito centrada na tradição etnocêntrica, eurocêntrica, junto à lacuna na formação destes/as professores/as, sobre conhecimentos relativos às histórias e culturas indígenas, acaba sendo um dos indicativos que justificam alguns receios que ainda persistem para um trabalho com maior segurança sobre a temática indígena e pode ser um dos motivos de ainda em seus currículos escolares predominar a História eurocêntrica. Fica evidente a necessidade de um debate maior sobre a Lei e sua importância na Educação Básica.

Podemos constatar, portanto, que a efetivação da Lei Nº 11.645/2008 caminha a passos lentos, entre percalços políticos e a resistência da velha cultura escolar, ritualizada, feito “Tradição”. Ao que parece a força da Lei não é suficiente para que a questão da diferença cultural e a presença do/a aluno/a indígena seja motivo de mudanças na construção curricular e na prática em sala de aula. Isto mostra o tamanho do problema em que o/a professor/a de História se encontra, a deficiência se apresenta para além de seus limites, envolve sua formação e o próprio contexto social em que vive.

Os percalços políticos podem estar relacionados à onda de conservadorismo atualmente na sociedade em geral onde alguns professores estão incluídos. E a resistência da velha cultura escolar que se apresenta na própria formação do professor, na imagem do indígena que ficou registrada, do índio do passado distante, de tanga e peninha na cabeça, isto contribui para impedir os avanços na efetivação da referida Lei.

Constata-se, sobretudo, que predomina ainda no Ensino de História e na prática do professor, uma expressiva relação de colonialidade, na permanência da cronologia eurocêntrica que define o currículo, como única concepção de tempo e de

história e na centralidade epistêmica europeia, que exclui muitas outras humanidades, como os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, longe de ser intercultural.

Foi possível constatar ainda, para além da proposta da pesquisa, e que merece uma investigação específica, é que há entre os/as professore/as um profundo mal-estar em decorrência do obscurantismo e do revisionismo da História por parte de grupos conservadores que chegam até os país/mães e alunos/as e que tentam desqualificar o/a professor/a.

Outras questões têm angustiado os/as professores/as, como a sobrecarga de trabalho, com um número muito grande de turmas e alunos, e quase sempre são obrigados a assumir outros componentes curriculares para completar a carga horária mínima permitida. Atividades que tomam tempo e tornam mais difícil um planejamento mais elaborado dos temas a serem trabalhados em sala de aula. Falam do cerceamento que sofrem quando ousam tomar posições que vão de encontro às da Secretaria de Educação do Estado.

E por último, merece destaque e preocupação o sentimento de impotência e necessidade de formação continuada diante dos novos desafios que lhes são impostos, decorrentes dos dilemas pessoais por que passam os/as alunos/as com as novas configurações das famílias, os grupos de alunos LGBTs que sofrem preconceito e discriminação em casa e no ambiente escolar, o sucateamento das escolas, o excesso de burocracia, desvalorização profissional, as novas tecnologias aplicadas à educação e o descentramento da Escola e do professor no processo de ensino e de aprendizagem. Questões estas que tem tornado a Escola um lugar cada vez menos atrativo para alunos/as e professores/as.

Na nossa avaliação, parte significativa destes dilemas resulta, sobretudo, dos deslocamentos provocados pelos chamados “tempos pós”, que desestabilizam a velha cultura escolar padronizadora e que, de certa maneira, afetam a velha figura

do/a professor/a, que precisa urgentemente ressignificar sua prática, se quiser sobreviver.

Por fim, gostaríamos de registrar que esta pesquisa aconteceu em meio aos transtornos do *lockdown* e do distanciamento social provocados pela pandemia de COVID-19 que acabou inviabilizando algumas etapas previstas, entre elas, o contato direto com a Escola e os/as professores.

Registramos também certo receio de alguns professores/as em colaborar com a pesquisa. Por esse motivo, duas professoras que anteriormente tinham acordado em participar, desistiram. Num dos casos, a professora alegou ser recém-formada e que não se sentia segura para falar sobre sua prática, alegando ainda total desconhecimento sobre a Lei Nº 11.645/2008, que torna obrigatória a temática indígena na sala de aula, além de nunca ter ouvido falar de interculturalidade e, por isso, achava melhor não participar das entrevistas. No outro caso de desistência, a professora simplesmente não mais respondeu às nossas mensagens ou ligações.

Diante destas desistências buscamos outras possibilidades, com outros professores, mas quando informávamos sobre a gravação das entrevistas, desistiam. Talvez por timidez ou, cremos, temendo algum julgamento negativo de suas atuações profissionais, algum tipo de denúncia ou represália.

Pensar sobre a própria prática parece ainda ser um tabu para muitos/as professores/as, quando no nosso entendimento deveria ser um exercício cotidiano na medida em que nos possibilita viver um processo formativo que consiste no ato de fazer-refletir-refazer a nossa prática pedagógica. Felizmente, encontramos os/as professores/as dispostos/as a colaborar com nossa pesquisa.

Apesar dos percalços, foram momentos de muito aprendizado, uma viagem introspectiva no fundo do nosso próprio ser, enquanto professor de História, que por vezes, durante as entrevistas, leituras e análises, se encontrava em muitos dos relatos dos/as colegas colaboradores/as. Um exercício de reconstrução e reposicionamento da própria condição de professor que se percebe pesquisador. É

como fazer uma limpeza, revirar as próprias gavetas, jogar fora os velhos papéis amarelados, abrir espaços para o novo, que sempre vem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. História dentro da história. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2019. p. 155- 202.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **O tecelão dos tempos**: novos ensaios de teoria em história. São Paulo: Intermeios, 2019.

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

ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de. Ensino de História indígena: currículo, identidade e diferença. *In*: **Patrimônio e Memória**. São Paulo, Unesp, v. 10, n. 2, p. 218-234, julho-dezembro, 2014Disponível em: <https://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/461/763>, Acesso em 02 de janeiro de 2021.

ANGELO, F. N. P. de. **Os dez anos da Lei 11.645/2008: avanços e desafios**. Cad. Cedes, Campinas, v. 39 n. 109, p. 357-378, set.- dez., 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622019216733> Acesso em: 03 de jan. de 2020.

ARAÚJO, Bryan. O número de venezuelanos matriculados em escolas de RR cresce 8.489 % em dez anos. **Roraima em tempo**. Boa Vista, 12/03/2020.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Por outras histórias possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna. *In*: MONTEIRO, Ana Maria *et al* (org.) **Pesquisa em ensino de história**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014. pp. 227-242.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Uma outra História possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. *In*: PEREIRA, Amilcar A; MONTEIRO, Ana M. (orgs.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. pp. 265- 285.

BAPTISTA, Maria Manuel. Estudos culturais: o quê e o como da investigação. **Carnets, Cultures littéraires: nouvelles performances et développement**, nº spécial, automne / hiver 2009, pp. 451-461. Disponível em <http://carnets.web.ua.pt/> Acesso em 07 de abril de 2020.

BARBOSA, Alexandre de Freitas. **O mundo globalizado**: política, sociedade e economia. São Paulo: Contexto, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Estranhos à nossa porta*. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

_____, **A cultura no mundo líquido moderno**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____, **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas e ensino de história**: a Lei 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. *In*: BARROSO, Vera Lúcia. *Et al* (orgs.) *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST: ESCLAMAÇÃO: ANPHU/ RS,2010. p. 151-168.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2019.

BITTENCOURT, C. **Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História**. *In*: BITTENCOURT, C. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____, **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2018a.

_____, **Reflexões sobre o ensino de História. Estudos Avançados**. 2018b, vol.32, n.93, pp.127-149 disponível em:
<<http://dx.doi.org/10.5935/0103-4014.20180035> Acesso em: 26 dez.2019.

_____, **História do Brasil**: Identidade nacional e ensino de história do Brasil. *In*: KARNAL, Leandro. (org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2008. pp. 185-204.

BLANCHARD, Emanuel. **Eliminar os “indesejáveis”**: uma lógica de ação para o policiamento dos argelinos em Paris (1944-1962). *Topoi*, v. 13, nº25, julho/dez. 2012, pp. 45-53. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/topoi/v13n25/1518-3319-topoi-13-25-00045.pdf>, Acesso em: 20 de junho de 2020.

BRASIL, Secretaria de educação média e tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ciências humanas e suas tecnologias*.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>> Acesso em: 26 de dez. 2019a.

BRASIL, **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação.** Presidência da República. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 26 de dez. 2019b.

BRASIL, **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/2003/10.639.htm>> Acesso em 26 de dez. 2019.

BRASIL, **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm> Acesso em 26 de dez. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada dia 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 20 de julho 2020.

BRASIL, Ministério da educação. **Parecer CNE/CEB Nº 14/2015.** Diretrizes operacionais para a implantação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei Nº 11.645/2008. Conselho Nacional de educação/ Câmara de Educação Básica. Brasília, DF: 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&Itemid=30192 Acesso em 21 de Set de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 17/2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Brasília, DF: 2001. Disponível em :<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf> Acesso em 21 de Set de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 07/2010.** Diretrizes curriculares gerais para a Educação Básica. Conselho Nacional de Educação/

Câmara de Educação Básica. Brasília, DF: 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&Itemid=30192 Acesso em 21 de Set de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF: 2004.
Disponível em :<http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf> Acesso em 21 de Set de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular**. CONSED/UDIME, Brasília, DF: 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acesso em 21 de Set de 2020.

BRASIL, Ministério de educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer Nº 14/2015. Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei Nº 11.645/2008. Brasília, DF. 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&Itemid=30192 Acesso em 06 de Outubro de 2020.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF 1997, 126p.

_____, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC**. Secretaria de educação básica. MEC/SEB 2018. Disponível em:<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 02 de janeiro de 2021.

BUSOLLI, Jonathan; LAROQUE, Luís Fernando da Silva. **A lei 11.645/2008 e os indígenas nos livros didáticos de história do ensino médio**. In REVISTA TRANSVERSOS. “Dossiê: Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas - 10 anos da Lei 11.645/08”. Rio de Janeiro, nº. 13, MAI-AGO, 2018, pp. 35-52.

Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2021.

CAIMI, Flávia Eloísa. História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate? *In: História e ética: simpósios temáticos e resumos do XXV Simpósio Nacional de História, Fortaleza, 2009.*

CANDAU, V. M. **Cotidiano escolar e cultura (s):** encontros e desencontros. *In: Candau, V. M.(Org.) Reinventar a escola.* Petrópolis: Vozes, 2012a. pp. 61 – 78.

CANDAU, V. M. **Educação multicultural:** tendências e propostas. *In: Candau, V. M (org.) Sociedade, educação e culturas (s):* questão e proposta. Petrópolis: Vozes, 2002, pp. 81 – 101.

_____, **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** *In: Candau, V. M. Didática crítica intercultural: aproximações.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b. pp. 81 - 105

_____, **Ser professor/a hoje:** novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/15003/10923>> Acesso em: 03 de jan. de 2020.

_____, **Reflexões sobre currículo e identidade:** implicações para a prática pedagógica. *In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V.M. (Org.) Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.* 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. pp. 38 – 66.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** a arte de fazer. 22. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CIDR. **Índios de Roraima:** Macuxi, Taurepang, Ingaricó, Wapixana. Coleção Histórico-antropológica, nº 1 Boa Vista: Coronária, 1989.

CIDR. **Índios e Branco em Roraima.** Coleção Histórico-antropológica, nº 2 Boa Vista: Coronária, 1990.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI, São Paulo/ Brasília: Cortez editora/UNESCO do Brasil, 1998. Disponível em: https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/relatorio_dellors.pdf Acesso em 21 de Set de 2020.

FARAGE, Nádia. **As muralhas dos sertões**: os povos indígenas no Rio Branco e a colonização. Rio de Janeiro: Paz e Terra/ ANPOCS, 1991.

FERRI, Patrícia. **Achados ou perdidos?** imigração indígena em Boa Vista. Goiânia: MLAL, 1990.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Declarações do ministro da educação sobre gays e o papel do MEC contrariam a lei, dizem especialistas**. 24 de setembro de 2020. Disponível em : <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/09/ministro-da-educacao-diz-nao-ter-responsabilidade-sobre-volta-as-aulas-e-desigualdade-educacional.shtml> Acesso em 02 de janeiro de 2021.

FONSECA, Selva G. **Caminhos da história ensinada**. 11. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2010a.

FONSECA, Selva G. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____, **História na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologia**. In: Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7168-3-4-historia-educacao-basica-selva/file> Acesso em 02 de janeiro de 2021.

_____, **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREIRE, J.R. Bessa. Cinco idéias equivocadas sobre os índios. *In Revista do Centro de Estudos do Comportamento humano* (CENESCH), nº 1, setembro 2000, pp. 17-33. Manaus – Amazonas.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **A economia de Roraima e o fluxo venezuelano [recurso eletrônico]**: evidências e subsídios para políticas públicas, Fundação

Getulio Vargas, Diretoria de Análise de Políticas Públicas. - Rio de Janeiro: FGV DAPP, 2020. Disponível em: <http://dapp.fgv.br/publicacao/a-economia-de-roraima-e-o-fluxo-venezuelano/> Acesso em: 20 de junho de 2020.

GABRIEL, Carmen T. **Escola e Cultura**. In :Candau, V. M.(Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2012. pp. 17 – 46.

GABRIEL, Carmen T; FRAZÃO, Érika. E. V. **Currículo de história e projetos de democratização: entre memórias e demandas de cada presente**. In: MONTEIRO, Ana Maria *et al* (org.) **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014. pp. 243-260.

GREEN, BILL; BIGUM, Chris. **Alienígenas na sala de aula**. In: SILVA, T. T. da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. pp. 203 -236.

GRIGNON, Claude. **Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular**. In: SILVA, T. T. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação** 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. pp. 173-183.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. RBP AE, v. 27, n. 1, pp.109 – 121 jan/abril de 2011.

GOMES, Ana Gabriela. Em um ano quase 19 mil haitianos entraram e permaneceram em Roraima. **Jornal Folha de Boa Vista**. Boa Vista, 06/01/2020. Disponível em: <https://folhabv.com.br/noticia/CIDADES/Capital/Quase-19-mil-haitianos-entraram-e-permaneceram-em-Roraima/61386> Acesso em: 30 de julho de 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Revista Educação e Realidade. v. 22 nº 2, pp. 15-46. 1997. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514> Acesso em 21 de Set de 2020.

_____, **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, T. T. *et al* (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. pp. 103 – 133.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914/1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. (org.) **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010** – primeiras considerações com base no quesito cor e raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IBGE. Censo demográfico 2010. Características gerais dos indígenas. Resultado do universo. Rio de Janeiro: Censo Demográfico, 2012. Disponível em <http://loja.ibge.gov.br/censo-demografico-2010-caracteristicas-gerais-dos-indigenas-resultados-do-universo.html> Acesso em 10 de jun. 2019.

JORNAL DO BRASIL. O número de estrangeiros nos E.U.A. tem o maior pico em cem anos – latinos não são mais maioria. Disponível em: <https://www.jb.com.br/internacional/2018/09/8833-numero-de-estrangeiros-nos-eua-tem-maior-pico-em-cem-anos--latinos-nao-sao-mais-maioria.html>, Acesso em: 20 de junho de 2020.

LIMA, Arieche K. S; RODRIGUES, F. dos Santos. **Guianenses em Boa Vista (Roraima-Brasil): processo de inserção e exclusão social na sociedade local e o papel das redes migratórias**. In: RODRIGUES, F. dos Santos; FERNANDES, M. L. (orgs.) **Fronteiras e interdisciplinaridade: limites e desafios**. (Coletânea Sociedade e Fronteira) Boa Vista: Editora da UFRR, 2016. pp.39 – 58.

LIMA, Carmen L. S; Souza, Aglaia B. **Mapeamento social dos indígenas em Boa Vista (RR)**. In: LIMA, Carmen L. S; CIRINO, Carlos A. M. (org.) **Moradores da maloca grande: reflexões sobre os indígenas no contexto urbano**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016. pp. 19- 39.

LIMA, Carmen L. S; CIRINO, Carlos A. M. (org.) **Moradores da maloca grande: reflexões sobre os indígenas no contexto urbano**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.

LIMA, Galvani. P. de. (2019) **Diversidade cultural**: afrodescendentes, indígenas e a práxis do professor a partir do currículo de história em escolas do ensino médio. Dissertação de Mestrado. Boa Vista, Universidade Federal de Roraima.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MATOS, Rachel P. História e cultura dos povos indígenas na educação: implicações da lei nº 11.645/08 no referencial curricular da rede pública estadual de Roraima para o ensino médio. 2017. 110 f. Dissertação do programa de pós-graduação em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima, 2017.

MEDEIROS, Juliana S. **Povos indígenas e a Lei nº 11.645/2008: (in) visibilidades no ensino de história do Brasil**. In: BERGAMASCHI, M.A; DALLA ZEN, Maria I.H; XAVIER, Maria L. M de F. (orgs.) **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.49-62.

MENDONÇA, Heloísa. **O “mostro da xenofobia” ronda a porta de entrada de venezuelanos no Brasil**.

Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/17/politica/1534459908_846691.html, Acesso em 20 de junho de 2020.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória**: a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 1992.

_____, **História, metodologia, memória**. São Paulo: Contexto, 2010.

MOREIRA, A. F; CANDAU, V.M. (org.) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005 240p.

NASCIMENTO, Raimundo N. F. do. **Educação escolar em um contexto plural**: políticas de reconhecimento e prática pedagógica em uma escola de Boa Vista – Roraima. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

_____, **Educação escolar e identidades culturais**: analisando o processo de construção de identidades a partir das práticas discursivas no contexto educacional. *In*: LIMA, Carmen L. S; CIRINO, Carlos A. M. (org.) **Moradores da maloca grande**: reflexões sobre os indígenas no contexto urbano. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016. pp. 177 – 195.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes. (Org.) **Projeto Kuwaikîri**: a experiência amazônica dos índios urbanos de Boa Vista- Roraima. Boa vista, Editora da UFRR, 2010.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. (2003). **A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima**. Tese de Doutorado. São Paulo, Universidade de São Paulo, USP.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. **Amazônia caribenha: a regionalização, os caminhos históricos e culturais**. *In*: OLIVEIRA, R. G; JUBITHANA-FERNAND, Andrea I. Dos caminhos históricos aos processos culturais entre Brasil e Suriname. Boa Vista: Editora da UFRR, 2014 pp. 13-33.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. **A cidade de Boa Vista e os índios urbanos em áreas de fronteiras**. *In*: LIMA, Carmen L. S; CIRINO, Carlos A. M. (org.) **Moradores da maloca grande**: reflexões sobre os indígenas no contexto urbano. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016. pp. 75- 86.

PEREIRA, Danielle K.; MIOTO, Luis H.; NODA, Marisa. Dialogando com os indígenas sobre a lacuna da fala indígena nos livros didáticos. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 14, p. 41-62 – 2018. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/495>> Acesso em: 03 de jan. de 2020.

PAES, M. H. S. **A década de 60**: rebeldia, contestação e repressão política. São Paulo: Ed. Ártica, 2002.

PIMENTEL, Spensy. **O índio que mora na nossa cabeça**: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas. São Paulo: Prumo, 2012.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de História do Brasil. *In*: PINSKY, Jaime. (org.) **Ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009. pp. 11 – 26.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezy. **Por uma História prazerosa e consequente**. *In*: Karnal, Leandro. (org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2008. pp. 17-39.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, pp. 3-15.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a história oral diferente**. Projeto História, São Paulo, 14, Fev. de 1997a.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11233/8240> acesso em: 05 de nov. 2020.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho**. Projeto História, São Paulo, 15, Fev, 1997b.

Disponível em :<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11215> acesso em 05 de nov. de 2020.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios**. Revista História Hoje, v. 7, nº 14, pp. 63-85 – 2018. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/471/281>> Acesso em: 03 de jan. 2020.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto. Departamento de Educação. Divisão de Ensino Médio e profissional. **Referencial Curricular da rede pública estadual para o Ensino Médio**. Boa Vista, RR: 2012.

RORAIMA. . Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto. Departamento de Educação. Divisão de Ensino Médio e profissional. **Proposta da rede pública estadual para o Ensino Fundamental**. Boa Vista, RR: 2010

SANTIAGO, M.C; AKKARI, A; MARQUES, L.P. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, Laiana Pereira dos. (2016) **“Nós somos wapixanas”**: educação, política e protagonismo indígena (1979-2014). Dissertação de mestrado. Manaus, Universidade Federal do Amazonas.

SANTOS, R. B. Silva dos. (2014) **Processo de identificação dos indígenas trabalhadores da construção civil na cidade de Boa Vista/ RR**. Tese de Doutorado. São Leopoldo, Universidade do Vale dos Sinos.

SANTOS, R. N. G. dos. (2015) **Entre cultura, memória e política de identidade: sujeitos históricos em ação – Boa Vista- Roraima (1970-1980)**. Tese de Doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, PUC-SP.

SANTOS, R. N. G. dos. **História e ensino de história: desafios e perspectiva na contemporaneidade.** In: FERNANDES, M. L; SANTOS, R. N. G. dos. (orgs.) **Compartilhando experiências do/no ensino de história: desafios e possibilidades.** Boa Vista, Editora da UFRR, 2018.

SCHAFFEL, Sarita Léa. **A identidade profissional em questão.** In: Candau, Vera Maria. (org.) **Reinventar a escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula.** In: BITTENCOURT, Circe (org.) **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo, Contexto: 2004.

SILVA, Adriana Aguiar da. (2020) **O ensino de História da cultura indígena em uma escola pública de Boa Vista-Roraima.** Dissertação de Mestrado. Uberlândia, MG. Universidade de Uberaba.

SILVA, Jeane A. da; SILVA, Jeanise A. da. **Indígenas no bairro Aracélis Souto Maior: algumas histórias.** In: OLIVEIRA, Reginaldo G. de. (Org.) **Projeto KuwaiKíri: a experiência amazônica dos índios urbanos de Boa Vista – Roraima.** Boa Vista: Editora da UFRR, 2010. pp. 21 – 27.

SILVA, T. T. **Produção social de identidade e da diferença.** In: SILVA, T. T. *et al* (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, pp. 73-102.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

_____, **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Gionavi José da; COSTA, Ana M.R.F.M. da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SILVA, Giovani Jose da. **Ensino de história indígena no Brasil: algumas reflexões a partir do Mato Grosso do Sul.** In: PEREIRA, Amílcar A; MONTEIRO, Ana M. (orgs.) **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 133 – 154.

SINGER, Helena. **A mudança é urgente e ela precisa ser democrática.** Nova Escola. Edição 318. 27 de novembro de 2018.

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/14120/a-mudancae-urgente-e-ela-precisa-ser-democratica> Acesso em: 02 de janeiro de 2021.

SOUZA, Ana Hilda Carvalho de. **Indígenas urbanos de Boa Vista /RR**: aspectos de migração e estado de pobreza.P.91-101 Disponível em: <Http://ufrr.br/ppgsof/index.Php/component/puocadownload/category/4-anais-comunicação.html?download=106:007> Acesso em: 08 de jun. 2019.

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem. Conferencia mundial sobre educação para todos, Jontiem, Tailândia: Marco de 1990. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jontiem-1990> Acesso em 21 de Set de 2020.

UNESCO, **Declaração sobre a diversidade cultural**. (2001) Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultura_l_diversity_pt.pdf Acesso em 21 de Set de 2020.

VALE, Ana Lia Farias. **Nordeste em Roraima**: migração e territorialização dos nordestinos em Boa Vista. Boa Vista: Editora da UFRR, 2014.

VELOSO, Fabiano Darlindo. (2017) **A (des) construção do ensino de História em Boa Vista**: um estudo acerca da história e cultura indígena apresentada aos alunos do ensino médio da Escola Professora Maria das Dores Brasil. Dissertação de Mestrado. Boa Vista, Universidade Federal de Roraima.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Revista brasileira de educação. Nº23, pp. 5-15, 2003, Disponível em:<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01> Acesso em 21 de Set de 2020.

VENTURA, Zuenir. **Os anos 60**: a década que mudou tudo. São Paulo: Abril, 1970.

VIEIRA, Jaci Guilherme. **Missionários, fazendeiros e índios de Roraima**: a disputa pela terra 1777-1980. 2ed. Boa Vista: Editora da UFRR, 2014.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. *et al* (org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. pp. 7 – 72.