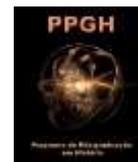




UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA



**O ENSINO DA HISTÓRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE ALAGOAS (1988-2012)**

Maceió/AL
2020

DEHON DA SILVA CAVALCANTE

**O ENSINO DA HISTÓRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE ALAGOAS (1988-2012)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Alves Bezerra

Maceió/AL

2020

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

C376e Cavalcante, Dehon da Silva.

O ensino da história da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica no estado de Alagoas (1988-2012) / Dehon da Silva Cavalcante. – 2020.
228 f. : il. color.

Orientador: Antonio Alves Bezerra.

Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Alagoas.
Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em História. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 210-222.

s: f. 223-228

1. Cultura afro-indígena - Alagoas. 2. Educação básica. 3. História - Estudo e ensino. 4. Livro didático. I. Título.

CDU: 372.894:316.72/.74(=87)(=414/45)(81)

Folha de Aprovação

DEHON DA SILVA CAVALCANTE

O Ensino da História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica no Estado de Alagoas (1988-2012)

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 20 de agosto de 2020.



Prof.^a Dr. Antonio Alves Bezerra (Orientador)
Universidade Federal de Alagoas

Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Lidia Baumgarten (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Alagoas



Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida de Oliveira Lopes (Examinadora Externa) Universidade Federal do Sul da Bahia

*Aos meus amores:
Sandra Souza, esposa querida, por estar sempre
ao meu lado, me incentivando e compreendendo
as minhas ausências com carinho e parceria.
Nycolle Cavalcante, filha querida, por fazer parte
desse momento, entendendo que se trata da
realização de um sonho.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder força e sabedoria para concluir esta pesquisa.

Aos meus queridos pais, Luiz Farias Cavalcante e Nair Maria da Silva Cavalcante (*In memoriam*), que mesmo diante das dificuldades, compreenderam a importância da educação e investiram nos estudos dos seus filhos.

Ao meu Orientador e amigo, Professor Dr. Antonio Alves Bezerra, pessoa ética à qual tive a honra de conhecer no Programa de Pós-Graduação em História da UFAL e com quem aprendi muito a partir dos seus conceitos e competências.

À Universidade Federal de Alagoas, especialmente aos meus queridos professores do PPGH/UFAL, por terem acreditado no meu projeto e conduzido, de forma exemplar, todas as etapas do presente estudo. Sem exceção, sintam-se homenageados pelo brilhante trabalho realizado institucionalmente.

Aos membros da Banca Avaliadora, Prof. Dra. Maria Aparecida de Oliveira Lopes, Prof. Dra. Lídia Baumgarten e a Prof. Dra. Ana Cristina de Lima Moreira, meus sinceros agradecimentos pelas observações feitas no exame de qualificação, igualmente agradeço pelo aceite ao convite de fazer parte desta defesa. Sinto-me honrado com as vossas contribuições e presenças.

Ao meu amigo de turma do Curso de Mestrado, Fábio Barbosa, obrigado pela amizade construída no decorrer do curso e, também, pela colaboração nos momentos difíceis da pesquisa.

Ao meu amigo de turma da Graduação em História, Luan Moraes, pelo primeiro incentivo no sentido de submeter o meu projeto de pesquisa ao PPGH/UFAL.

À Universidade Estadual de Alagoas, especialmente aos professores do Curso de História, sempre solícitos e colaboradores com este trabalho.

Agradeço de modo especial a 3ª Gerência Regional de Ensino, pela percepção da importância do ensino da temática afro-brasileira e indígena nas escolas sob sua jurisdição, como também na abertura de portas para realização desta pesquisa.

Aos meus amigos professores da disciplina de História das escolas pesquisadas, sempre atenciosos, receptivos e, sobretudo, colaboradores com este trabalho.

À minha família e amigos, enfim a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, com o presente trabalho, pois ninguém vence uma batalha sozinho. Se aqui cheguei foi em parte pela colaboração, ambiente propício e ajuda de todos vocês. Muito obrigado por possibilitarem essa experiência enriquecedora e gratificante, à qual julgo ser da maior importância para meu crescimento como ser humano e também no âmbito profissional.

*A liberdade que eu tive
Por escravo não perdi-a;
Minh'alma que lá só vive
Tornou-me a face sombria,
O zunir do fero açoite
Por estas sombras da noite
Não chega, não, aos palmares!
Lá tenho terras e flores....
Minha mãe...os meus amores....
Nuvens e céus.... os meus lares!
(Luiz Gama, 1859, p.18)*

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar como está sendo ministrado o ensino de História da cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica no estado de Alagoas no período de 1988 a 2012, por professores que lecionam no ensino médio regular no Município de Palmeira dos Índios. Para tanto, faz-se necessário refletir acerca das origens da disciplina de História e a interação desta com os sujeitos históricos. Assim, será abordada a legislação que trata sobre a temática, o currículo, a utilização do livro didático, a formação inicial e continuada dos docentes e o cotidiano dos professores que ensinam História e estão em sala de aula, bem como os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de História das universidades públicas (UNEAL e UFAL). A pesquisa justifica-se porque existe no município um número expressivo de estudantes afro-brasileiros e indígenas matriculados nas escolas e as observações preliminares denotaram que o ensino da cultura dessas populações ficava muitas vezes a mercê de Projetos Institucionais externos à escola, necessitando assim ampliar o conhecimento acerca das questões étnico-raciais como forma de contribuir para o respeito à diversidade cultural. A metodologia empregada consiste na revisão bibliográfica de autores que tratam do ensino de História em dimensões múltiplas, especialmente aqueles que tem debruçado acerca das questões afro-brasileiras e indígenas em sala de aula, dentre os quais destacam-se: Bittencourt (2018), Gasparello (2015), Guimarães (2012), Fonseca (2011), Rosemberg (2006), Fernandes (2005) entre outros. Do ponto de vista metodológico, para preservar a identidade e a autonomia dos sujeitos históricos e das instituições envolvidas, optamos em utilizar nomes fictícios tanto para as cinco escolas estaduais pesquisadas como para os/as professores/as entrevistados/as. Para analisar os dados obtidos na pesquisa de campo, construiu-se gráficos, quadros e tabelas com o objetivo de sintetizar as informações de forma que se amplie o espaço para discussões sobre os temas propostos nesta dissertação. As conclusões da pesquisa sinalizaram para a necessidade de minimizar a distância entre a Academia e as escolas da Educação Básica, tornando acessível à utilização de livros e materiais didáticos que contemplem a realidade local, assim como a formação inicial e continuada dos docentes. O ensino e a pesquisa são elementos norteadores para que a escola pública avance na socialização dos saberes. Portanto, espera-se que este trabalho suscite novas pesquisas referente ao ensino de História, especialmente ao ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica no estado de Alagoas, contribuindo dessa forma para a desconstrução dos preconceitos raciais ainda presentes na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Alagoas. Cultura afro-indígena. Educação Básica. Ensino. História

RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo analizar cómo se está impartiendo la enseñanza de la Historia de la cultura afrobrasileña e indígena en la Educación Básica en el estado de Alagoas de 1988 a 2012, por profesores que imparten clases en la escuela secundaria regular del Municipio de Palmeira dos Índios. Por tanto, es necesario reflexionar sobre los orígenes de la disciplina de la Historia y su interacción con los sujetos históricos. Así, se abordará la legislación que trata sobre la temática, el currículo, el uso del libro de texto, la formación inicial y continua del profesorado y la vida cotidiana de los profesores que imparten Historia y se encuentran en el aula, así como los Proyectos Políticos Pedagógicos de escuelas investigadas y los Proyectos Pedagógicos de los Cursos de Historia de las universidades públicas (UNEAL y UFAL). La investigación se justifica porque hay un número significativo de estudiantes afrobrasileños e indígenas matriculados en las escuelas del municipio y las observaciones preliminares mostraron que la enseñanza de la cultura de estas poblaciones estaba muchas veces a merced de Proyectos Institucionales externos a la escuela, por lo que se necesitaba ampliar el conocimiento sobre cuestiones étnico-raciales como forma de contribuir al respeto de la diversidad cultural. La metodología empleada consiste en una revisión bibliográfica de autores que abordan la enseñanza de la Historia en múltiples dimensiones, especialmente aquellos que se han enfocado en temas afrobrasileños e indígenas en el aula, entre los que destacan: Bittencourt (2018), Gasparello (2015), Guimarães (2012), Fonseca (2011), Rosemberg (2006), Fernandes (2005) entre otros. Desde el punto de vista metodológico, para preservar la identidad y autonomía de los sujetos históricos y las instituciones involucradas, se optó por utilizar nombres ficticios tanto para las cinco escuelas públicas encuestadas como para los docentes entrevistados. Con el fin de analizar los datos obtenidos en la investigación de campo, se construyeron gráficos, cuadros y tablas con el fin de sintetizar la información de manera que se amplíe el espacio de discusión sobre los temas propuestos en esta tesis. Las conclusiones de la investigación señalaron la necesidad de minimizar la distancia entre la Academia y las escuelas de Educación Básica, haciéndola accesible al uso de libros y materiales didácticos que contemplen la realidad local, así como la formación inicial y continua de los docentes. La docencia y la investigación son elementos rectores de la escuela pública para avanzar en la socialización del conocimiento. Por lo tanto, se espera que este trabajo conduzca a una mayor investigación sobre la enseñanza de la historia, especialmente la enseñanza de la historia de la cultura afrobrasileña e indígena en la Educación Básica en el estado de Alagoas, contribuyendo así a la deconstrucción de los prejuicios raciales aún presentes en la sociedad. Brasileño.

Palabras clave: Alagoas. Cultura afro-indígena. Educación básica. Enseñando. Historia

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Mapa das Gerências Regionais de Ensino do estado de Alagoas.....	18
Imagem 2 - Vista aérea da cidade de Palmeira dos Índios.....	19
Imagem 3 - Livro Trabalhado com os estudantes antes da visita à Comunidade Quilombola Poços de Lunga.....	61
Imagem 4 - Livro Trabalhado com os estudantes antes da visita à Aldeia Indígena Mata da Cafurna.....	62
Imagem 5 - Toré na Aldeia Indígena Mata da Cafurna.....	64
Imagem 6 - Trilha da Aldeia Indígena Mata da Cafurna.....	65
Imagem 7 - Roda de conversas na Comunidade Quilombola Poços do Lunga.....	66
Imagem 8 - Arte da Capoeira na Comunidade Quilombola Poços do Lunga.....	68
Imagem 9 - Conteúdos Afro-brasileiros abordados nos capítulos do volume 02 do Autor Gilberto Cotrim.....	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Dados referentes a cor ou Raça Preta, Parda e Branca no Brasil.....	138
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dinâmica do Programa Nacional do Livro Didático.....	76
Quadro 2 - Processo de escolha dos livros didáticos.....	77
Quadro 3 - Sumário sintético da coleção Gilberto Cotrim.....	119
Quadro 4 - Diferenças entre injúria racial e racismo.....	125
Quadro 5 - Categorias de definição de cor/raça nos Censos Escolares (2005-2015).....	144
Quadro 6 - Categorias raciais nos Censos do Brasil (1972 - 2010).....	146
Quadro 7 - População residente segundo a situação do domicílio e condição de indígena no Brasil (1991 – 2010).....	164
Quadro 8 - Quantidade de indígenas na população brasileira.....	169
Quadro 9 - Disciplinas que tratam da cultura afro-brasileira e indígena no Curso de História da UFAL.....	196
Quadro 10 - Disciplinas que tratam da cultura afro-brasileira e indígena no Curso de História da UNEAL.....	201

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Proporção de pessoas em condição de extrema pobreza.....	79
Gráfico 2 - Temas abordados nos capítulos do livro de História do volume 01 das escolas do Grupo “A”.....	91
Gráfico 3 - Temas abordados nos capítulos do volume 02 do Ensino Médio das escolas do Grupo “A”.....	94
Gráfico 4 - Temas abordados nos capítulos do volume 03 do Ensino Médio das escolas do Grupo “A”.....	96
Gráfico 5 - Temas abordados nos capítulos do volume 01 do Ensino Médio das escolas do Grupo “B”.....	105
Gráfico 6 - Temas Abordados nos capítulos do volume 02 do Ensino Médio das escolas do Grupo “B”.....	111
Gráfico 7 - Temas Abordados nos capítulos do volume 03 do Ensino Médio das escolas do Grupo “B”.....	115
Gráfico 8 - Percentual de alunos da escola “A” referente à cor/raça.....	149
Gráfico 9 - Percentual de alunos da escola “B” referente à Cor/Raça.....	151
Gráfico 10 - Percentual de alunos da escola “C” referente à cor/raça.....	152
Gráfico 11 - Percentual de alunos da escola “D” referente à cor/raça.....	155
Gráfico 12 - Percentual de alunos da escola “E” referente à cor/raça.....	157
Gráfico 13 - Porcentagem da população brasileira segundo à cor/raça.....	171
Gráfico 14 - Porcentagem dos docentes de História e sua formação inicial nas escolas pesquisadas.....	183

LISTA DE ABREVIATURAS

MEC - Ministério da Educação e Cultura

CEB - Câmara de Educação Básica

CEE - Conselho Estadual de Educação

CF - Constituição Federal

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

DICEI - Diretoria de Currículos e Educação Integral

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituições de Ensino Superior

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPT - Instituto de Pesquisas Tecnológicas

MNU - Movimento Negro Unificado

SEB - Secretaria da Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD - Pesquisa Nacional da Amostra de Domicílios

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPC - Projeto Político do Curso

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEPPPIR - Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCERP - Pesquisas das Características Étnico-Raciais da População

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UNEAL - Universidade Estadual de Alagoas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	18
1 - BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	32
1.1 - O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	39
1.2 - O CURRÍCULO OFICIAL DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO DA REDE REGULAR DE ENSINO EM ALAGOAS.....	43
1.3 - A IMPORTÂNCIA DA AULA DE CAMPO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	60
2 - O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PARA OS PROFESSORES E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	70
2.1 - TRAJETÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	71
2.2 - LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NAS ESCOLAS PERTENCENTES AO GRUPO “A”.....	88
2.3 - LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NAS ESCOLAS DO GRUPO “B”.....	104
3 - O ENSINO DA HISTÓRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS – AL.....	121
3.1 - A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA: DIÁLOGOS E LEGISLAÇÃO.....	121
3.2 - A RELEVÂNCIA DO ENSINO DA HISTÓRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO COMBATE AO PRECONCEITO ÉTNICO-RACIAL.....	134
3.3 - PERFIL DOS ESTUDANTES QUANTO A COR E/OU RAÇA NAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	148
4 - O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES ACERCA DO MUNDO AFRO-INDÍGENA.....	160
4.1 - A POPULAÇÃO INDÍGENA NO CONTEXTO DE SUA REPRESENTAÇÃO TERRITORIAL.....	163

4.2 - A IMPORTÂNCIA DO APORTE TEÓRICO NO FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA.....	175
4.3 - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: REFLEXÕES.....	178
4.4 - OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DE ALGUMAS ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE ALAGOAS.....	185
4.5 - OS PROJETOS POLÍTICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFAL E UNEAL.....	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
REFERÊNCIAS.....	210
ANEXO A – Questionário aplicado aos professores da disciplina de História.....	223
ANEXO B – Autorização para pesquisar nas escolas sob jurisdição da 3ª Gerência Regional de Ensino.....	225
ANEXO C - Relação das escolas pertencentes a 3ª Gerência Regional de Ensino.....	226

Se se quiser apanhar um dos primeiros aspectos da pedagogia da história, o mais importante, imaginai-vos em uma sala de aula. O professor de história ocupa sua cátedra, digamos sua mesa de trabalho, ou ainda melhor, seu posto de comando. Começa a lição, que, na realidade, é uma viagem longa e difícil, para os aprendizes como para o guia, através do tempo e do espaço. Sejam francos: viagem penosa, que há de exigir atenção, reflexão, esforço, compreensão e, direi ainda, viagem que é, e não podia deixar de ser, tão somente instrutiva”. Fernand Braudel (1955, p.4)

APRESENTAÇÃO

De acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), o Município de Palmeira dos Índios, *locus* desta pesquisa destacava-se como sendo a terceira maior cidade do estado de Alagoas contando com 70.368 habitantes residentes, sendo circundada pelo Planalto da Borborema e com brejos de altitudes onde se encontram nascentes de rios e terras cultiváveis.

A referida cidade possui características climáticas diferenciadas, pois apresenta clima tropical chuvoso com verão seco e estação chuvosa no outono/inverno. A diversidade cultural está presente na região, pois abriga oito aldeias indígenas e uma comunidade quilombola, além daquela que é sede da 3ª Gerência Regional de Ensino do estado de Alagoas. A imagem a seguir demonstra a divisão das Gerências de ensino no estado de Alagoas.

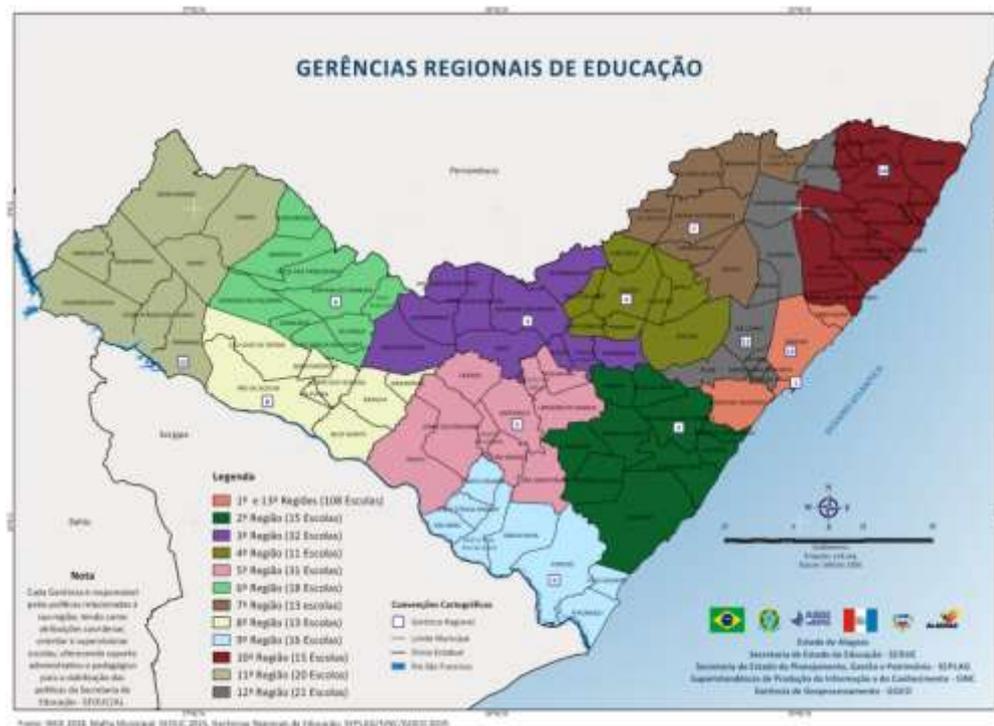


IMAGEM 1 - MAPA DAS GERÊNCIAS REGIONAIS DE ENSINO DO ESTADO DE ALAGOAS¹

Fonte: Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio (SEPLAG), 2018.

¹ Cada Gerência Regional de Ensino (GERE) é responsável pelas políticas relacionadas à sua região, tendo como atribuição coordenar, orientar e supervisionar escolas, oferecendo suporte administrativo e pedagógico para viabilização das políticas da Secretaria de Educação, SEDUC/AL. Disponível em: <http://dados.al.gov.br/gerenciasdeensino->. Acesso: 13 nov. 2019.

Dessa forma, nota-se a subdivisão das Gerências Regionais de Ensino (GERE), alocadas na capital e no interior do estado de Alagoas, totalizando treze unidades. Por seu turno, a 3ª Gerencia de Ensino, da qual o Município de Palmeira dos Índios faz parte, compreende um total de trinta e duas escolas sob a sua jurisdição e abrange, além do Município de Palmeira dos Índios, as escolas dos seguintes municípios: Maribondo, Tanque D`Arca, Belém, Quebrangulo, Igaci, Estrela de Alagoas, Minador do Negrão, Cacimbinhas e Major Isidoro.

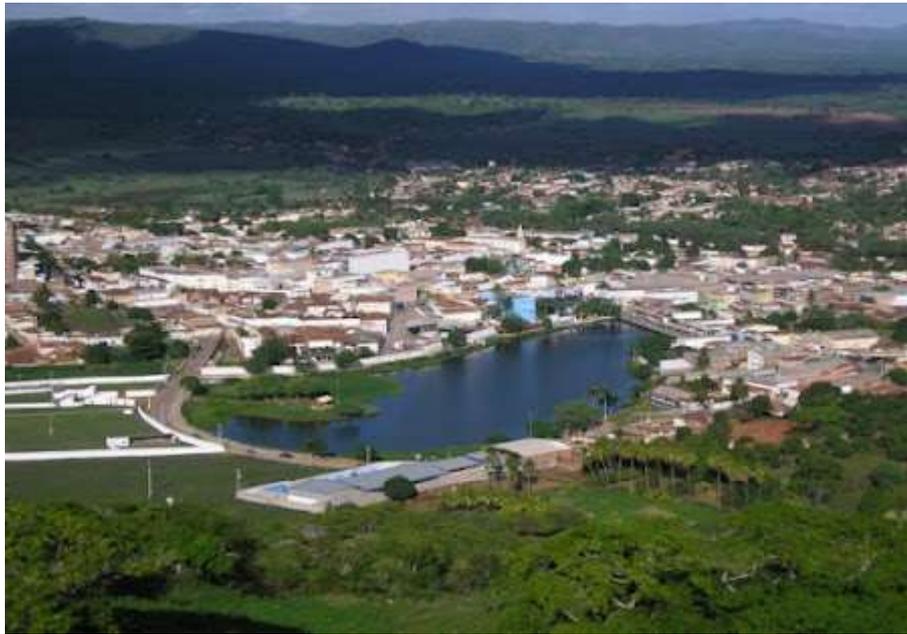


IMAGEM 2 - VISTA AÉREA DA CIDADE DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS²

Fonte: Rocha, J. 2019.³

Nota-se por meio desta imagem que a área urbana da cidade está circunscrita em uma espécie de vale, pois é rodeada por uma cadeia de montanha e brejos de altitudes, onde se localiza matas ainda virgens, como a Mata da Cafurna, terras pertencentes aos índios Xukuru-Kariri da Aldeia Mata da Cafurna. Desde a década de 1930, que o centro urbano exerceu posição favorável para o comércio na região, pois possui uma localização geográfica privilegiada e estratégica por estar em uma zona de transição entre as regiões litorâneas e o sertão.

O interesse por este tema nasceu de um desejo latente, porém silenciado, uma vez que ingressei aos 17 anos na Marinha do Brasil e lá fiquei por um período considerável. Por algumas

² Atualmente a cidade de Palmeira dos Índios abriga oito Aldeias Indígenas do Povo Xukuru-Kariri: Fazenda Canto, Mata da Cafurna, Serra do Capela, Cafurna de Baixo, Serra do Amaro, Boqueirão, Coité e Riacho Fundo.

³ ROCHA J. **Turismo em Alagoas: Palmeira dos Índios**. Disponível em: <http://joaorocha2.blogspot.com/2012/09/Palmeira-dos-índios>. Acesso em: 27 dez. 2019.

vezes pensei em romper com a exclusividade do serviço militar e dedicar-me ao curso de graduação em História, porém, as viagens de atribuições do trabalho não permitiam lograr com êxito esta empreitada. Em face dessa questão, no ano de 2012 encerrei o ciclo de trabalho militar junto a Marinha, retornando ao desejo de ser professor até então adiado dando início a uma nova trajetória pessoal e profissional com a minha inserção no curso de História na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), quando naquele instante eu notava maior proximidade com o meu desejo inicial de tornar-me professor de História.

No cenário real do final da primeira década desse novo século, sabia dos desafios que teria de enfrentar com as demandas da nova profissão, seja em relação aos conhecimentos específicos da área de história ou em relação aos processos pedagógicos inerentes a prática docente em sala de aula. Nesse ínterim, percebi a necessidade de dedicar-me com maior afínco em leituras específicas e complementares, bem como manter uma atenção especial para as práticas em sala de aula.

Essa inquietação de como conhecer melhor o futuro local de trabalho para além das teorias e da prática do professor de história em sala de aula, tive a oportunidade de participar como integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Capes/MEC/UNEAL. Naquele momento compreendi que a minha linha de pesquisa seria aquela que tivesse aderência a temas correlatos ao ensino de História. Desde então, procurei refletir acerca de algumas interfaces do ensino desta disciplina, como forma de suprir minhas necessidades de entender o emprego de metodologias diferenciadas, o domínio de conceitos e o conhecimento do ambiente escolar, *lócus* em que o professor historiador poderá realizar com afínco o seu ofício, considerando as complexidades, rupturas e continuidades. Conceitos estes inerentes ao fazer histórico em dimensões que envolve: sujeitos históricos, temas, tempo e espaço.

Finalizando o processo de formação inicial (graduação em história) no ano de 2018, enviei o projeto de pesquisa intitulado: Análise do ensino da história afro-brasileira como interventor dos problemas socioculturais ao PPGH da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), o qual foi aceito na linha de pesquisa em História Social que proporcionou vivenciar uma experiência enquanto professor e historiador.

No ano seguinte, 2019, senti as adversidades maiores no que tange as exigências de manter-me no curso de mestrado e no trabalho, naquele momento ocupava o cargo de professor de história na Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEDUC/AL).

Contudo, percebi que os estudos oportunizados pelo Programa de Pós-Graduação em História da UFAL, com fulcro no desenvolvimento da pesquisa história em diálogo que deu

origem a esta Dissertação de Mestrado, viabilizou-me maior compreensão e aprofundamento acerca dos fazeres e saberes do professor de história na Educação Básica.

A pesquisa intitulada *O ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica no estado de Alagoas (1988-2012)*, busca analisar o resultado de alguns questionamentos gestado na graduação quando bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID/CAPES/MEC/UNEAL/SEDUC-AL) em parceria com a Escola Estadual Graciliano Ramos e na disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório I, II e III, desenvolvida respectivamente na escola parceira do PIBID e também na Escola Estadual Monsenhor Macêdo, ambas localizadas na área urbana do Município de Palmeira dos Índios.

Assim, tive a oportunidade de observar que o ensino da História e da cultura afro-brasileira e indígena ficava à mercê de projetos temáticos de alguns professores e/ou programas institucionais externos a unidade escolar, prática que revelava pouco compromisso com o desenvolvimento de um currículo plural na Educação Básica.

Com a promulgação da Carta Magna no ano de 1988, o ensino da História e da cultura afro-brasileira e indígena ganhou dimensões até então silenciadas nos currículos escolares, fazendo notar aquele momento como o ápice das conquistas sociais, culturais e políticas, ensejadas pelas mobilizações sociais daquela década. Destarte, nota-se que a Carta Constitucional de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, por trazer em seu bojo os direitos das minorias e o respeito à diversidade cultural, especialmente para com as populações afro-indígenas.

No tocante a esta questão é *mister* atentarmos ao conjunto de Leis formuladas e implementadas no País depois de 1988, destaque-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/1996; a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório no currículo das redes regulares de ensino de todo o País o ensino da cultura afro-brasileira; a Lei 11.645/2008, que estende a obrigatoriedade de trabalhar em sala de aula à cultura indígena englobando os seus saberes e fazeres, a sua participação na constituição da Nação e outras questões exclusivamente das etnias indígenas antes silenciadas nos ambientes de aprendizagens.

No início da segunda década deste século, especificamente no ano de 2012, percebe-se o fechamento de um novo ciclo de conquistas sociais respaldada pela Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, popularmente conhecida como “Lei de Cotas”, à qual dispõe sobre o ingresso nas Universidades, instituições de ensino técnico e médio regular, assim como cotas de vagas em concursos públicos em todo o País, viabilizando, a inclusão da população negra, afrodescendentes e indígenas nos espaços antes negados a esta população, especialmente o acesso e permanência nos cursos de nível superior e/ou em cargos públicos.

Nas observações de Fonseca (2011, p.42), desvela-se as múltiplas faces e as complexidades que envolvem o ensino de História desde a sua estruturação como disciplina escolar até os dias atuais. A autora esclarece que “a constituição da História como disciplina escolar no Brasil – ocorreu após a independência, no processo de estruturação de um ensino para o Império [...]”.⁴ Contudo, a autora pondera que as elites do Brasil pós-independência esforçaram para retratar a origem branca e europeia, distanciando-se das heranças afro-brasileiras e indígenas que as ligavam ao período colonial. Dessa forma, houve distanciamento entre o país retratado pela classe dominante da época e o Brasil representado na sua realidade, no que diz respeito, especialmente a sua composição étnico-racial.

Outro acontecimento relevante para compreensão do ensino da História no Brasil enquanto disciplina escolar deu-se a partir da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB, na primeira metade do século XIX, conforme aponta Fernandes (2005, p.125): “o IHGB tinha por finalidade ‘coligir, metodizar e guardar’ os documentos, bem como escrever a história nacional como forma de unir”.⁵ A partir dessa premissa abre-se espaço para a construção da narrativa historiográfica nacional.

Sobre a organização do currículo de História, Fonseca (2011, p.42-43) destaca que: “o ensino de História, incluía a História Sagrada, História Universal e a História Pátria”.⁶ Nota-se que o ensino de História tinha tendências de formar o cidadão e exaltar a Pátria.

Nesse caso, observa-se que pouca atenção se dispensou a presença da cultura da população afrodescendente e indígena que residiram no Brasil nos anos oitocentos e que graças a muita luta e resistência desse povo se afirmaram e se fizeram notar na tessitura da Nação brasileira, embora haja a negação de sua existência de forma acentuada, inclusive por autoridades que insistem na anulação de sua presença, de suas contribuições para o nosso legado cultural.

Em outra perspectiva, os historiadores vêm se preocupando com as práticas que envolvem o ensino da disciplina de História, focando temas que se correlacionam nos currículos desenvolvidos pelas instituições escolares. Nesse aspecto, figuram temas de pesquisas correlatos as propostas de ensino, as políticas públicas de currículos, sistemas e formas de avaliação, métodos e concepção de ensino e aprendizagens históricas, produção e uso de

⁴ FONSECA, Thaís Nívia de L. **História & ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.42.

⁵ FERNANDES, José R. Oriá. O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no ensino de história. **Revista de História**. n. 13, jul./dez. p.121-131. 2005, p.125.

⁶ FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.42-43.

materiais didáticos em sala de aula, formulações curriculares e suas implicações políticas e ideológicas na sociedade, conteúdos ensinados e suas formas de apropriação por parte dos professores e estudantes da Educação Básica, sendo essas algumas das interfaces que esta dissertação pretende problematizar.

Nas escolas envolvidas pela pesquisa, o uso do livro didático de história pelos professores em sala de aula, foi diversa à sua utilização. Entende-se que há diferentes formas de manuseio e uso desta ferramenta pedagógica de uso sistemático no processo de ensino e aprendizagem, pois, existem diversas metodologias e formas de utilização do livro didático. Entretanto, a pesquisa de campo revelou lacunas quanto à problematização dos conteúdos, leitura e interpretação das atividades didáticas propostas nos livros didáticos.

Quanto a pesquisa bibliográfica, bem como a análise documental desvelaram que o ensino da História da Cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica no estado de Alagoas vem passando por transformações profundas ao longo dos anos, acompanhando, decerto, as mudanças sociais, culturais, políticas e ideológicas também da sociedade brasileira desde o século XIX.

Não obstante, temos assistido em escala ampla posições de autoridades ocupantes de cargos no atual governo que ignoram a Carta Magna de 1988, quanto ao reconhecimento de direitos dos povos afrodescendentes e indígenas, destaque-se o trecho da fala do então Ministro da Educação Weintraub (2020), ao afirmar em reunião ministerial: “Odeio o termo ‘povos indígenas’, odeio esse termo. [...] Só tem um povo nesse país [...] É povo brasileiro. Só tem um povo. Pode ser preto, pode ser branco, pode ser japonês, pode ser descendente de índio, mas tem que ser brasileiro [...] Acabar com esse negócio de povos e privilégios”.⁷

Em outra circunstância, o então presidente da Fundação Cultural Palmares, Sérgio Camargo (2020) “em reunião [...] em 30 de abril, [...], xingou Zumbi dos Palmares, um dos símbolos da luta dos negros contra a escravidão, chamou o movimento negro de "escória maldita" e ironizou o Dia Nacional da Consciência Negra”.⁸ Os trechos das falas destes agentes públicos são assustadoras e alertam para perdas das conquistas democráticas de 1988. Não basta

⁷ **Revista IstoÉ.** Ministro da Educação - **Abraham Weintraub:** em reunião ministerial, ocorrida no dia 22/04/2020 no Palácio do Planalto, quando dentre outras observações o mesmo afirma “que odeia o termo povos indígenas”. Edição nº 2630 de 05 de junho de 2020. Disponível em: <https://istoe.com.br/weintraub-diz-que-desabafo-sobre-termo-povos-indigenas-nao-foi-pensado/> Acesso: 09/06/20.

⁸ **Jornal O Globo.** Presidente da Fundação Palmares – **Sérgio Camargo:** Em depoimento, publicado no dia 04 de junho de 2020, chama o Movimento Negro de “escória”. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/leia-integra-do-depoimento-em-que-sergio-camargo-da-fundacao-palmares-chama-movimento-negro-de-escoria-24462253>. Acesso: 09 de jun. de 2020.

ter a Lei, esta assegura tão somente o direito. É preciso conhecer a história e dispor de instrumentos informativos para repudiar esse tipo de conduta, especialmente daqueles que deveriam zelar pela nossa educação e cultura, pilares essenciais de nossa Nação.

Nesse cenário de tantas incertezas, a pesquisa em tela justifica-se porque existe a necessidade de desconstrução contínua dos preconceitos étnico-raciais presentes na sociedade, haja vista as falas do atual ministro da Educação e do presidente da Fundação Palmares, especialmente quando se trata da cultura das populações afro-brasileiras e indígenas. É importante lembrarmos que ao longo do período colonial e, posteriormente, imperial, éramos percebidos como uma Nação escravocrata e monarquista, o que em certa medida favorecia os interesses daqueles que lucravam com as condições insalubres nas quais vivia parte significativa da população brasileira.

Bittencourt (2015, p.200), enfatiza que “foi apenas a partir do século XX que, pelo ideário do Romantismo, o índio se tornou um dos símbolos da nacionalidade. A figura do negro era omitida nas obras escolares e apenas começou a surgir após a Abolição”.⁹ Constatase que a pobreza não se refletia apenas no aspecto econômico, mas, também, no aspecto educacional e cultural, uma vez que a maioria da sociedade era analfabeta e se circunscrevia a práticas culturais diferentes daquelas praticadas pela classe dominante.

Partindo da premissa que toda mudança efetiva-se a partir do conhecimento, é necessário que na Educação Básica no estado de Alagoas os estudantes tenham a oportunidade de uma formação adequada, especialmente no que tange respeito à diversidade cultural. Não obstante, a disciplina de História, respaldada pela Constituição Federal de 1988 e das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 dão legitimidade ao ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas da Educação Básica, obrigando tanto as escolas como as universidades formadoras de professores a repensarem seus currículos assegurando aulas, debates, reflexões e produção de materiais pedagógicos com fulcro no ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena.

Do ponto de vista metodológico e das tinta e duas escolas estaduais sob jurisdição da 3ª Gerência Regional de Ensino (3ª GERE), foram selecionadas cinco escolas que ofertam o Ensino Médio Regular e reúnem características expressivas no que diz respeito à presença de indígenas e afrodescendentes regularmente matriculados. E para interpretar o fazer pedagógico dos professores, bem como compreender as ações implementadas pelas escolas do campo,

⁹ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Identidade Nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015, p.200.

optou-se por utilizar nomes fictícios tanto para os professores que responderam os questionários ao pesquisador quanto para caracterizar as escolas.

Dessa maneira, as escolas estaduais campo da pesquisa serão identificadas por: “A”, “B”, “C”, “D” e “E” e os professores serão cognominados de: *Alfredo Celestino, Cacique Raony, Zumbi dos Palmares, e Luiz Gama*.¹⁰ Nesse sentido, buscou-se problematizar algumas questões que diz respeito a dinâmica das respectivas unidades de ensino, considerando a legislação que trata da temática cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula, a formação inicial e continuada dos professores que lecionam na escola a disciplina de História, a presença e uso do livro didático, preconceito racial e perfil dos estudantes quanto a sua autodefinição de cor e/ou raça, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e os Projetos Políticos dos Cursos de História, entendidos como instrumento norteador das ações que se deseja implementar.

Dessa forma, a presença da temática “ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena” nos PPPs das escolas descortina a pertinência dos conteúdos e debates suscitados no principal documento norteador do processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, contribuindo assim na implementação de ações concretas para uma aprendizagem significativa dos estudantes no decorrer do ano letivo.

Quanto as universidades formadoras de professores de História, busca-se a partir de seus Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em História da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) Campus A. C. Simões e da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) Campus – III, verificando se estes documentos norteadores da matriz curricular dos cursos contemplam de fato o ensino da História da cultura afro-brasileira e indígenas no sentido de assegurar ao estudante de graduação em História o conhecimento necessário para exercer a docência na Educação Básica.

Em relação ao referencial teórico utilizado nesta pesquisa, usei o livro de Circe Bittencourt (2018), intitulado “Ensino de História: fundamentos e métodos”, pois a autora apresenta algumas problemáticas teóricas referente ao conhecimento escolar inserindo sugestões e práticas em sala de aula, como também fornece elementos acerca da seleção de conteúdos curriculares para os futuros professores de história.

No campo de pesquisa “História” em diálogo com o ensino de história e História da Educação, utilizei os estudos e argumentos defendidos por Monteiro [*et. al.*] (2014), “Pesquisa em Ensino de História” no qual o autor defende “que a escola pública é lugar de distribuição e de democratização de bens culturais, reconhecendo que o ensino de História não se reduz

¹⁰ A existência de apenas quatro professores da disciplina de História para as cinco escolas pesquisadas justifica-se pelo fato de que o mesmo professor lecionava em duas escolas, ou seja, na escola “C” e “B”.

apenas a lugar de mera transmissão, mas, também, de produção do conhecimento histórico, face às demandas políticas do nosso presente”.

Ao tratar da inter-relação entre o ensino de História e a educação no Brasil, as reflexões de Biccás e Freitas (2009), cuja obra intitulada: “História Social da Educação no Brasil (1926-1996)” desvela algumas interfaces da trajetória da escola pública no País, desde a sua constituição enquanto lugar de aprendizagem, lugar de difusão de informações e de produção de conhecimento, sendo conhecedora e detentora de múltiplas culturas.

No tocante a importância do livro didático de História e/ou dos materiais de uso sistemático em sala de aula, valho-me da obra de Gasparello (2004): “A Pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira”, neste livro a autora demonstra como as pesquisas em ensino de História a partir dos livros didáticos possuem convergências, podendo formular algumas conclusões sobre os conteúdos e finalidades do componente curricular de História no Brasil. Quanto à compreensão dos entraves que marcam a prática cotidiana dos professores de história em sala de aula, considera-se as opiniões dos professores de História a partir de suas percepções, utilizando-me das entrevistas coletadas com estes nas escolas pesquisadas.

Os estudos de Anderson Oliva (2007), “Lições Sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico - 1990-2005”, dentre outras questões, atenta-se para a formação do professor de história e sua relação com esse novo currículo desenhado a partir da Lei 10.639/03 e a presença da cultura afro-brasileira nos livros didáticos de história.

Quanto a temática indígena, busco trabalhar conceitos trazidos na Coletânea organizada por Martha Abreu e Rachel Soihet (2009), “Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia” quando se aborda as questões relativas às identidades étnicas, trazendo para o debate novas perspectivas acerca do ensino do componente curricular de História a partir da diversidade como patrimônio sociocultural.

Para as questões de cunho metodológico das aulas, busco ancorar minhas inquietações às reflexões de Selva Guimarães (2012), especialmente a partir do livro “Didática e prática do ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados” pois a autora analisa as dimensões do ensino de História como tema central na formação docente, partilhando reflexões e experiências de ensino e aprendizagem em História.

Utilizei também, o livro intitulado: “Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas” Amilcar Araújo Pereira e Ana Maria Monteiro (2013) que traz reflexões acerca do ensino de História e da cultura afro-brasileira e indígena no sentido de repensar que as memórias

têm se constituído e afirmado através do ensino da História no Brasil, constituindo-se campo de resistência nos currículos escolares.

A dissertação intitulada *O Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica no estado de Alagoas (1988-2012)* foi dividida em quatro Seções com algumas subseções, sendo a primeira intitulada: *Breve Histórico do Ensino de História*, dividida em três subseções: *o ensino de História no contexto escolar*, *o currículo oficial de História do Ensino Médio da rede regular de ensino de Alagoas* e *a importância da aula de campo no ensino de História*. Nessa Seção, desvela-se algumas interfaces do histórico oficial da origem da disciplina de História nos currículos escolares brasileiros, busca-se entender o diálogo da disciplina em questão nos primórdios da sua constituição enquanto Componente Curricular nos sistemas de ensino de todo o País, observando que isto aconteceu a partir do processo de independência do Brasil por meio de projetos educacionais no período imperial.

Para reportar ao tema *o ensino de História no contexto escolar*, parte-se da premissa de discutir a legitimidade no campo de pesquisa ensino de História, tendo como diálogo a História e a Educação. Dessa forma, discute-se acerca da dinâmica do ensino de história na Educação Básica no estado de Alagoas, considerando o processo educacional em que a sociedade brasileira esteve inserida ao longo desse processo. Nesta perspectiva, Barros (2013, p.25) entende que “o modelo educacional brasileiro supervalorizou as contribuições culturais europeias em detrimento de culturas socialmente consideradas menos importantes, como a negra e a indígena”.¹¹

Por seu turno, o tema *o currículo oficial de História do Ensino Médio da rede regular de ensino de Alagoas*, busca-se tratar da importância do currículo para a formação dos estudantes da Educação Básica. Pois, entende-se que é nesse campo de saberes que se desdobram embates políticos, ideológicos e relações de poder e circunscreve nos saberes a serem ensinados nos variados componentes curriculares, considerando, decerto o ensino da cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula.

No falar de Silva e Guimarães (2017, p.44) “o currículo, revela e expressa tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. É histórico, situado, datado no tempo e no lugar social”.¹² Assim, o professor de história deve empoderar de alguma militância

¹¹ BARROS, Zelinda dos Santos; BARRETO, Paula Cristina da Silva; SOARES, Marília Carvalho; SANTOS, Marta Alencar dos. **Educação e relações étnico-raciais**. Brasília, Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Salvador, BA: 2013, p.25.

¹² SILVA, Marcos e GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p.44.

e princípio étnico-racial no sentido de que é necessário e urgente contemplar em seu plano de ensino conteúdos voltados para a diversidade cultural.

Quanto ao subtema *a importância da aula de campo no ensino de História*, busca-se refletir acerca da relevância da experiência vivenciada por estudantes e professores da Educação Básica, por acadêmicos do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Alagoas, enquanto integrante da equipe do subprojeto de história do PIBID. Nessa subseção, é descrita situações de aprendizagens diferenciadas, pode-se ver na prática a realidade dos indígenas, como vivem, quais os principais aspectos culturais vivenciados por eles em seu território, em especial os da Aldeia indígena pertencente à Aldeia Mata da Cafurna¹³ e os quilombolas pertencentes à Comunidade Poços de Lunga, para corroborar com essa discussão Bittencourt (2018, p.227) ressalta que “o meio social e físico corresponde a um laboratório de ensino”.¹⁴

A Segunda Seção intitulada: *O livro didático de História para os professores e estudantes da Educação Básica*, analisa alguns elementos que integram no livro didático o componente curricular de história pertencente a Matriz Curricular da Educação Básica, especialmente quanto a inserção e abordagem da temática o ensino da cultura afro-brasileira e indígena. O subtema *Trajetória do livro didático na Educação Básica*, desvela as dificuldades para estruturar a narrativa nacional por meio de autores brasileiros de livros didáticos, considerando o momento de reinauguração do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro e a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Nesse ínterim, nota-se que tanto o ensino de História como o livro didático passaram a percorrer caminhos intercruzados, porém, convergentes.

A subseção intitulada *Livro didático utilizado nas escolas do grupo “A”*, desvela os autores e as obras adotadas pelas escolas, buscando analisar as interfaces e os temas que tratam sobre o ensino de História da cultura afro-brasileira e indígena. Duas das cinco escolas pesquisadas optaram pela obra do Alfredo Boulos, Coleção *História, sociedade & cidadania*. Após a análise dos volumes desta Coleção pode-se constatar que os conteúdos que se referiam a temática desta dissertação figuraram de forma fragmentada, resumida e simplificada.

¹³ Sobre essa comunidade e sua atuação política, ver o trabalho de Santos, Luan Moraes dos. **Os Xukuru-Kariri e as elites: história, poder e conflito territorial em Palmeira dos Índios-AL (1979-2015)**. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

¹⁴ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018, p.227.

Assim, entende-se que os sistemas de ensino ainda estão estruturando-se de forma a atender a demanda por uma narrativa que contemple a História das populações afro-brasileiras e indígenas, não apenas como coadjuvantes do processo de colonização do Brasil, mas que estas constituíram, desde o início a formação da sociedade brasileira. Para Costa (2014, p.237), “nos casos dos conteúdos em foco, esta “crise disciplinar” da história ensinada ocorre em razão da inadequação dos conteúdos atuais, norteados por uma matriz europeia”.¹⁵

Na subseção *O livro didático utilizado nas escolas pertencentes ao Grupo “B”* analisa às interfaces dessa ferramenta pedagógica inerente ao ensino de História em sala de aula utilizado pelos professores em três das cinco escolas pesquisadas. Os autores e títulos utilizados nessas escolas foram: Gilberto Cotrim, *Coleção História Global*, na qual verificou que o ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena encontra-se disposto de forma bastante resumida e fragmentada.

Oliva (2007, p.238) sinaliza que “o descaso de grande parte da historiografia, no que diz respeito aos estudos africanos, fez com que a trajetória do continente não fosse ensinada na maioria dos manuais brasileiros”.¹⁶ Em face disso, Guimarães (2013, p.96) pondera que “a indústria editorial brasileira, graças à produção e a venda em massa de livros didáticos, subsidiada em grande parte pelo governo, conseguiu se colocar entre as maiores do mercado internacional”.¹⁷ A menção feita pela autora desvela o papel relevante que o livro didático exerce na disseminação de saberes históricos, apesar das implicações metodológicas e da necessidade de melhor formação dos docentes para utilizar nas aulas de história este instrumento didático-pedagógico.

A terceira Seção denominada *O ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena em escolas públicas de Palmeira dos Índios-AL*, está organizado em três subitens, reflete como o ensino de História está sendo desenvolvido na prática em sala de aula no município. Para tanto, apropriei das reflexões acerca da legislação que trata sobre a temática afro-indígena, do papel do componente curricular de História no enfrentamento do preconceito

¹⁵ COSTA, Warley da. A escrita escolar da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p.237.

¹⁶ OLIVA, Anderson. **Lições sobre a África: Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)**. 2007. 404 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007, p.238.

¹⁷ GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p.96.

racial ainda latente na sociedade brasileira e da análise do perfil dos estudantes das escolas pesquisadas quanto a sua autodefinição e cor/raça.

A primeira subseção *O ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena: reflexão acerca da legislação* traz à luz o debate acerca da importância desse tema para o professor de História, pois, reporta-se ao conjunto de Leis, Normas e Diretrizes respaldadas pela Constituição Federal de 1988, que dão suporte técnico e pedagógico ao docente para abordar em sala de aula temas polêmicos, mas que se referem à cultura das populações afro-brasileira e indígenas.

Quanto à subseção intitulada *A relevância do ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena no combate ao preconceito étnico-racial*, busca-se refletir acerca da importância do ensino de história para o pensamento crítico, interpretação de fatos e o exercício da cidadania. De acordo com Gontijo (2009, p.56), ao trabalhar com temática como essa em sala de aula, tende-se a corroborar para a ampliação do debate acerca da “[...] constatação da *inautenticidade* da cultura brasileira resultante do que era então compreendido como um largo trabalho de *imitação* das ideias e costumes estrangeiros”.¹⁸

A subseção intitulada *O perfil dos estudantes quanto à cor e/ou raça nas escolas pesquisadas*, busca-se conhecer o perfil dos estudantes das cinco escolas pesquisadas a partir da interpretação dos dados obtidos no Censo Escolar (2018), uma vez que a análise dos dados contribui para revelar preconceito envolto em silenciamento, bem como de negação da sua própria identidade, diante do contexto inferior atribuído a essa população desde o período colonial do Brasil.

A quarta e última Seção intitulada *O trabalho docente na Educação Básica: reflexões acerca do mundo afro-indígena* foi dividida em cinco subseções nas quais, busca-se entender a dinâmica do trabalho docente nas escolas pesquisadas, tendo como foco a percepção do mundo afro-indígena pelos professores da Educação Básica no estado de Alagoas, especialmente do ensino de História, tanto no aspecto regional como em âmbito nacional.

Reportando-me a subseção intitulada *A população indígena no contexto de sua representação*, esta traz à luz de dados estatísticos do Censo do IBGE quanto à distribuição da população indígena na área rural e ou urbana do País, bem como a sua tendência migratória de ocupar as terras demarcadas para indígenas, o que se pode inferir seja fruto das políticas educacionais implantadas na educação brasileira.

¹⁸ GONTIJO, Rebeca. Identidade Nacional e Ensino de História: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU, Marta; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009, p.56. [grifos da autora].

A partir da Constituição Federal de 1988, ressalta-se o empoderamento das populações indígenas quanto aos indicadores de pertencimento diante da necessidade da autodeclaração da cor e/ou raça, tornando-se perceptível o retorno de muitos indígenas desaldeados às suas terras. Nesse aspecto, Almeida (2007, p.209) afirma que “No Nordeste brasileiro, assiste-se hoje à emergência de inúmeros grupos que, por longo tempo confundidos à massa da população aparecem agora reivindicando a identidade indígena”.¹⁹

Na subseção *A importância do aporte teórico no trabalho docente da disciplina de História*, busca-se enfatizar a relevância do domínio dos temas História, passado e memória, como campos de saberes independentes, porém, que se inter cruzam no cotidiano dos professores em sala de aula, especialmente daqueles comprometidos com o ensino de História e seus desdobramentos. A pesquisa em tela revela a necessidade de maior aprofundamento sobre esses temas por parte dos professores inseridos nas escolas pesquisadas.

A terceira subseção intitulada *A formação do professor de história*, dedica-se as discussões sobre o processo de formação de professores de história para lecionar na Educação Básica, que tem a obrigatoriedade de tratar especificadamente da cultura afro-brasileira e indígena. A penúltima subseção denominada *Os projetos Políticos Pedagógicos das Escolas da Educação Básica (PPPs)*, analisa os referidos documentos buscando entender como os instrumentos norteadores das atividades se dá no fim de cada unidade de ensino, verificando se os mesmos contemplam a inserção da temática cultura afro-brasileira e indígena como eixo básico a ser desenvolvido no decorrer do ano letivo.

Por fim, a quinta e última subseção intitulada: *Os projetos Políticos dos Cursos de História (PPCs)*, objetiva analisar estes documentos produzidos e implementados pelas duas principais instituições de ensino superior do estado e comprometidas com a formação de professores e pesquisadores em História no estado de Alagoas, reporto-me aos PPCs da UFAL e da UNEAL.

Não obstante, tem-se como objetivo analisar se estas duas universidades pleiteiam em suas Matrizes Curriculares os componentes voltados para a formação dos futuros professores de História, especialmente aqueles comprometidos com conteúdos, metodologias e produção de materiais que dialogue com o ensino da cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula da Educação Básica no estado de Alagoas.

¹⁹ALMEIDA, Maria Regina C. de. Comunidades indígenas e Estado nacional: histórias, memórias e identidades em construção Rio de Janeiro e México – séculos XVIII e XIX. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Org.). **Cultura política e leitura do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p.209.

1 - BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE HISTÓRIA

Pois em definitivo o outro é objeto da história, de maneira incontornável. Ele talvez tenha estado menos no centro da pesquisa histórica quando a história focalizava mais o acontecimento, ou quando ela era uma história política ou diplomática. Ele ocupa o lugar mais central devido às novas preocupações como o estudo das representações ou como o interesse em relação à subjetividade do outro passado. Dito de outra forma, quando o outro não é de forma explícita o centro do pensamento epistemológico histórico, uma concepção do outro, da relação com o outro está, apesar de tudo, presente e em ação. (Dalongeville, 2001, p.92)

Este capítulo reporta-se ao histórico oficial da origem da História como disciplina nos currículos escolares brasileiros, em consonância com o ensino de História na Educação Básica de Palmeira dos Índios/AL. Para tanto, abordaremos os diferentes cenários existentes, considerando esse campo de conhecimento decerto, complexo, que tem desvelado vários elementos que interferem no processo de ensino e aprendizagem, especialmente a história pesquisada e a ensinada.

Nesse interim, faz-se necessário à abordagem das questões relevante a esta temática como a contextualização histórica da disciplina, enquanto suas metodologias, currículos, as escolas historiográficas, os desafios desse ensino na atualidade e o livro didático utilizado na Educação Básica. Cury (2008, p. 294-295) destaca que:

A Educação Básica é um conceito mais do que inovador para um país que por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a Educação Infantil é a base da Educação Básica, o Ensino Fundamental é o seu tronco e o Ensino Médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes. A Educação Básica torna-se, dentro do art. 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada.²⁰

Desde os primórdios da História do Brasil o sentimento de identidade era luso ou inexistente, o que dificultou o surgimento de uma identidade brasileira. Nessa perspectiva, a imagem do negro e do índio para a formação identitária nacional estava longe de importar para as elites, pois o Brasil era uma invenção do europeu e cabia a eles atribuírem significações e representatividades. Bittencourt (2015, p. 200) desvela:

²⁰ CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008, p.294-295.

Foi apenas a partir do século XX que, pelo ideário do Romantismo, o índio se tornou um dos símbolos da nacionalidade. A figura do negro era omitida nas obras escolares e apenas começou a surgir após a Abolição, associada à Abolição dos Escravos. A partir desse momento significativo de mudanças, as explicações da nacionalidade voltaram-se para as raças formadoras do povo brasileiro. O colonizador ariano impunha civilização e ordem às camadas inferiores formadas por negros, índios e mestiços. A visão predominante era a de uma aristocracia rural que efetivamente constituiu a nação e que carregava o *pesado fardo* de levar a civilização para uma massa submissa e incapaz, composta de raças e sub-raças inferiores.²¹

Salientamos que o índio e o negro foram excluídos da formação identitária do Brasil durante um longo período, ou seja, do século XVI ao XX, inclui-se nesse quesito a eliminação da representatividade, enquanto portadores de especificidades culturais ao tempo em que através de suas ações e Histórias, construíam a História do Brasil, eram-lhes reservados papéis coadjuvantes, isto é, meros contribuintes, seja da força de trabalho ou na música, ou seja nos hábitos alimentares e na prática de esportes esportivos.

Observamos o diálogo da disciplina História com a sociedade da época que tinha como missão primordial desta disciplina, enquanto componente curricular no século XIX, a invenção da nação brasileira. Foi com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838, que abriu espaço para a construção de um passado discursivo, portanto, de uma narrativa nacional.

O IHGB, destaca-se a partir da sua criação que:

[...] se dá num momento particular da História do País. Logo após a independência do Brasil (1822) e ao Reinado de D. Pedro I (1822-1831), o País viu sua unidade territorial ser ameaçada em meio à eclosão de uma série de movimentos e rebeliões, alguns de cunho separatista, que colocavam em cheque a própria integridade física da nação. Havia, pois, a necessidade premente de se formular uma explicação do País que mantivesse sua extensa unidade territorial e que, ao mesmo tempo, fortalecesse o processo de centralização político administrativa do Estado monárquico. [...] o IHGB tinha por finalidade “coligir, metodizar e guardar” os documentos, bem como escrever a “história nacional como forma de unir.”²²

Nesse sentido, era preciso pensar na situação do Brasil enquanto colônia de Portugal e também do país como recém-independente, promovendo uma moldagem entre o antes e o depois para construir um sentimento de identificação como nação. Antes dos anos oitocentos,

²¹ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Identidade Nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015, p.200.

²² FERNANDES, José R. Oriá. O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no ensino de história. **Revista de História**. João Pessoa, ano 11, n. 13, p.121-131, jul./dez. 2005, p.125.

possivelmente, o sentimento de identidade brasileira expressava-se de forma tímida e ligada a Portugal.

Em face disto, as elites do Brasil pós-independência esforçaram-se para retratar a origem branca e europeia, distanciando-se das heranças do índio e do negro que os ligavam ao período colonial, logo, o Brasil pouco representava a sua realidade, especialmente no aspecto de identificação da população.

A partir do final do século XVIII, de forma embrionária, começa a ser observado no Brasil o surgimento de uma identidade regional, isto é, colonos de São Paulo ao mesmo tempo em que se identificavam como paulistas eram também identificados pelos espanhóis como portugueses. Logo, ser paulista, baiano ou pernambucano significava ser português. Para os inventores da história nacional, não bastava apenas coesão, mas também, a manutenção de um modelo excludente de sociedade, ou seja, um país monárquico e escravista.

O papel do ensino de História e do IHGB no século XIX, traduz pela seguinte perspectiva,

Durante praticamente todo o século XIX ocorreram discussões e mudanças nos programas para as escolas elementares, secundárias e profissionais e os objetivos do ensino de história foram se definindo com maior nitidez. Ao mesmo tempo em que seu papel ordenador e civilizador era cada vez mais consensual, seus conteúdos e formas de abordagem refletiam as características da produção historiográfica então em curso, sob auspícios do IHGB. Produzia-se e ensinava-se. A julgar pelos programas e pelos textos dos livros didáticos, uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia.²³

Esta negação identitária por parte das elites da época reflete até os dias atuais no imaginário das pessoas, que não conhecem as origens da nossa história e reproduzem, todavia, preconceitos e estereótipos do passado.

Ao percorrer a trajetória do ensino de História no Brasil, algumas questões necessitam estar definidas como por exemplo: Quem a escreveu? Quais eram seus objetivos principais ao excluir uma parcela significativa da população brasileira do protagonismo na construção do Brasil como nação? Deve-se adotar uma postura crítica em relação ao que a historiografia tradicional coloca como “verdade” numa afirmativa confusa e envolta de interesses dos mais diversos.

²³ FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.47.

Deste modo, o ensino de História passa pelo crivo conservador, pois, acompanha desde o início da formação do País o predomínio das oligarquias dominantes, estando sujeito às políticas equivocadas dos governantes, sobretudo, por não querer diferenciar, de um lado, políticas de governo de formação da identidade nacional, e do outro, a preservação do conhecimento histórico autônomo que corroborasse com a formação cidadã.

Assim, Bittencourt (2018, p.102) pondera que:

A História serviu inicialmente para legitimar um passado que explicasse a formação do Estado-nação e para desenvolver, em crianças e jovens, um sentimento patriótico ou nacionalista ou de uma identidade nacional. A contribuição do seu ensino para constituição da identidade permanece, mas já não se limita a forjar uma identidade nacional.²⁴

Ressaltamos que inicialmente a História foi empregada para legitimar o ideário da formação de uma identidade nacional voltada para a explicação de um passado do Estado-nação. Atualmente, vem agregando novos significados, ou seja, não se limita a evidenciar a identidade nacional, mas ao compromisso do desenvolvimento do *pensamento crítico* que concorre para melhor observar e descrever os fatos ocorridos no passado e suas correlações com o presente.

Também a formação do cidadão político associada a formação da cidadania insere no conjunto de finalidades do ensino de História, criada no século XIX. O conceito de cidadania é destacado por Silva (2009, p.47):

Pode-se definir a cidadania como um complexo de direitos e deveres atribuídos aos indivíduos que integram uma Nação, abrange direitos políticos, sociais e civis. Cidadania é um conceito histórico que varia no tempo e no espaço. [...] A noção de cidadania está atrelada à participação social e política em um Estado. Além disso, a cidadania é sobretudo uma ação política construída paulatinamente por homens e mulheres para a transformação de uma realidade específica, pela ampliação de direitos e deveres comuns. Nesse sentido, negros, mulheres, imigrantes, minorias étnicas e nacionais, índios, homossexuais e excluídos de modo geral são atores que vivem fazendo a cidadania acontecer a cada embate, em seus Estados nacionais específicos.²⁵

Podemos destacar aqui a importância do tema cidadania no contexto do conhecimento dos direitos e deveres enquanto cidadãos. Assim, a escola tem um papel relevante na disseminação e ou problematização desse tema para a formação de uma sociedade crítica e com justiça social.

²⁴ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de história: Fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018, p.102.

²⁵ SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009, p.47.

Por sua vez, Fonseca (2011, p. 42), esclarece a origem do ensino de História no Brasil:

A constituição da História como disciplina escolar no Brasil – com objetivos e caracterizada como conjunto de saberes originado da produção científica e dotado, para seu ensino, de métodos próprios – ocorreu após a independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o Império. Nas décadas de 20 e 30 do século XIX surgiram vários projetos educacionais que, ao tratar da definição e da organização dos currículos, abordavam o ensino de História, que incluía a “História Sagrada”, História Universal” e a “História Pátria”.²⁶

Com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XIX, deu-se o início ao ensino de História como obrigatório. A partir dessa data o desenvolvimento do estudo desta temática vem sofrendo transformações, o que se pressupõe como normal, pois com o passar do tempo os sujeitos históricos mudam e com eles seus costumes, leis e o modo de convivência em sociedade.

Fernandes (1995, p.128), aborda sobre a origem do:

O Colégio Pedro II, ainda hoje existente na cidade do Rio de Janeiro, originou-se da antiga Casa dos Meninos Órfãos, depois Seminário de São Joaquim. Em 1837, “o seminário transformou-se em colégio de instrução secundária e, em seguida, foi elevado à condição de Imperial Colégio Pedro II. O colégio é reinaugurado em 25 de março de 1838 pelo imperador, e em 27 de abril do mesmo ano recebe os primeiros alunos. De orfanato humilde, o “Pedro II” - como era chamado - se transformaria na “glória” do nosso ensino; uma espécie de “símbolo da civilidade”, de um lado, e de pertencimento a uma elite, de outro.²⁷

No entanto, o ensino de História possui suas especificidades por se tratar de um campo de pesquisa e produção do saber que se encontra em constante debate não apenas com o ambiente acadêmico, mas com a maioria dos segmentos sociais e representantes da sociedade.

O professor de História tem é uma peça importante na complexa tarefa de lembrar criticamente o passado, fazendo entender as inter-relações do tempo presente e suas demandas. Silva e Guimarães (2012, p. 39) afirmam que:

²⁶ FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.42.

²⁷ FERNANDES, José R. Oriá. O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no ensino de história. **Revista de História**. João Pessoa, ano 11, n. 13, p.121-131, jul./dez. 2005, p.128.

O professor passou a ser concebido e a se conceber como alguém dotado de historicidade, ser que produz, sente, vive de forma crítica, criativa, sensível, enfim, autor, produtor de saberes e de práticas educativas. Se a racionalidade técnica implicava a dissociação entre o eu pessoal e o eu profissional, entre teoria e prática, nessas novas concepções, tais dimensões se aproximam. São fluidas as relações entre a formação e a prática docentes entre os espaços de vida e de trabalho. Como movimento dialético, tem tensões, distanciamentos e aproximações.²⁸

A citação acima aborda a questão da percepção que foi construída aos professores enquanto ser humano dotado de qualidades e saberes, na medida que novas concepções foram criadas entre a formação também houve um estreitamento entre a teoria e a prática docente, pois essas dimensões aproximam-se no contexto atual.

A História do tempo presente busca dar novo ânimo às pesquisas, corroborando com o ensino de História, na medida que se investiga o tempo presente, ou seja, as dinâmicas dos sujeitos históricos que vivem e, em alguns casos, socialmente desprestigiados.

Inicialmente esses sujeitos foram fruto de uma narrativa histórica que não os concebeu como portadores de iguais capacidades sócio cognitivas, partindo desse pensamento, especialmente, indígenas e negros foram silenciados ou excluídos culturalmente, mas na História do tempo presente eles podem participar com uma narrativa e demanda diferente. No dizer de Delgado e Ferreira (2013, p.24-25):

O que diferencia a história do tempo presente das temáticas históricas longitudinais, como já foi dito, é a proximidade dos historiadores em relação aos acontecimentos, pois são praticamente contemporâneos de seus objetos de estudo. A configuração da história do tempo presente está relacionada inexoravelmente à dimensão temporal presencial. Algumas de suas características definidoras decorrem dessa matriz nuclear. [...] o tempo presente refere-se a um passado atual ou em permanente processo de atualização. Está inscrito nas experiências analisadas e intervém nas projeções de futuro elaboradas por sujeitos ou comunidades. Nesse sentido, o regime de historicidade do tempo presente é bastante peculiar e inclui diferentes dimensões, tais como: processo histórico marcado por experiências ainda vivas, com tensões e repercussões de curto prazo; um sentido de tempo provisório, com simbiose entre memória e história; sujeitos históricos ainda vivos e ativos; produção de fontes históricas inseridas nos processos de transformação em curso; temporalidade em curso próximo ou contíguo ao da pesquisa.²⁹

²⁸ SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI**: Em busca do tempo entendido. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p.39.

²⁹ DELGADO, Lucilia de A.; FERREIRA, Marieta de M. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p.19-34, dez. 2013, p.24-25. Disponível em: <rhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/RHHJ>. Acesso em: 13 nov. 2019.

Assim, salientamos a importância para o ensino de História nas escolas da educação básica a utilização dos pressupostos teóricos e metodológicos da História do tempo presente, no sentido de que ao dialogar com testemunhas contemporâneas de sua época, professores e estudantes podem interagir para compreender a história de vida de grupos sociais ou pessoas que foram silenciadas, mas que possuem importância singular na comunidade em que vivem.

Partindo do pressuposto que a atividade laborativa do ensino de história requer um preparo científico e investimentos de ordem estrutural nas escolas, bem como na carreira docente, faz-se necessário refletir como esses inserem no cotidiano das escolas.

Dessa forma, as atividades devem ser dinâmicas, porque além dos docentes encontramos também os discentes, às vezes, inquietos por um ensino de qualidade e não são contemplados devido aos problemas advindos da estrutura globalizada que se encontra a sociedade atual.

Ressaltamos que o ensino de História no Município de Palmeira dos Índios/AL, segue a mesma trajetória das demais localidades do Brasil, pois a partir da década de 1980, quando vários acontecimentos internacionais como o fim da guerra fria, as inovações tecnológicas no padrão *internet*, o fim da ditadura civil militar de 1964 no Brasil e a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, entendidos como fatos importantes para a abertura de novas pesquisas referente ao ensino de História.

Na escola pública de Palmeira dos Índios, encontram-se diferentes cenários na estrutura funcional, sejam eles de ordem gestacional e estrutural, sejam de ordem social. Esses diferentes cenários estão imbricados na cultura escolar de cada estabelecimento de ensino, por isso encontramos diferenças significativas no que se refere aos índices de aprendizagem, comportamento dos estudantes, cumprimentos de metas curriculares e na escolha mais adequada dos livros didáticos, tema que tratarei mais adiante neste trabalho.

Para minimizar a ocorrência dos diferentes cenários existentes na educação pública de Palmeira dos Índios é importante a obtenção de livros didáticos com textos que dialoguem com as questões sociais dos estudantes, referenciais curriculares e conteúdo de História mais próximo à realidade dos professores e dos estudantes, sendo esses elementos essenciais para reduzir a distância entre a escola pesquisada e a História ensinada no contexto da sala de aula.

Neste sentido, contextualizar o ensino de História na Educação Básica em Alagoas, torna-se relevante na medida que não esgota o debate ou as pesquisas sobre os diferentes cenários encontrados na escola pública de Palmeira dos Índios, mas, aponta a necessidade de aumentar o diálogo entre os diversos segmentos da sociedade visando responder as seguintes

perguntas: que escola pública temos? Quais são os investimentos necessários para alcançar um ensino de História de qualidade?

A partir do intenso debate acerca desta problemática que não se resume apenas nas providências a serem adotadas por parte da escola, mas, também, pela união de Estados e Municípios poder-se-ão estabelecer metas, critérios e objetivos para melhoria a curto, médio e longo prazo do tipo de ensino de História que se almeja.

É oportuno refletir sobre o conjunto de fatos e ações, dentro da cultura escolar em que o ensino de história se insere, dando atenção especial ao currículo, ao livro didático, as metodologias e como todos estes elementos interagem no processo de ensino e aprendizagem.

Torna-se primordial que sejam satisfeitas as exigências do conhecimento do homem no tempo e no espaço, em seu aspecto mais amplo, desde o simples feito dos camponeses até os mais complexos atribuídos aos renomados intelectuais.

O estudo da historiografia da sociedade brasileira leva ao conhecimento das nossas origens e, é no passado que vamos encontrar muitas respostas, para o melhor entendimento do espaço multicultural, presente na sociedade em que vivemos. Logo, ao persistirem alguns comportamentos não condizentes com a prática dos costumes atuais, devemos fazer um levante historiográfico com o intuito de entendermos como o ensino de determinadas culturas, diferentes das culturas dominantes, eram e/ou são abordadas, como também, pesquisar nos livros didáticos de História como estas culturas estão sendo trabalhadas em sala de aula.

1.1 - O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO ESCOLAR

A História do ensino de História, passa por análises, sobretudo, quando se estuda temas específicos como a História dos livros didáticos e a história dos povos indígenas e africanos. A partir da promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, respectivamente, as quais contribuíram sobremaneira para a difusão dos conhecimentos históricos acerca das populações afro-indígenas, aumentou-se as discussões dessa temática voltada para o ensino escolar, como também para o enfrentamento dos preconceitos raciais, ainda presentes na sociedade brasileira.

Barros [et.al] (2013, p. 25) constata que:

A diversidade étnico-racial da população brasileira, bem representada através dos números, não se traduz em igualdade de condições para os distintos segmentos que integram a população do país, fenômeno analisado por diversos estudiosos em suas distintas formas de manifestação. Historicamente, o modelo educacional brasileiro supervalorizou as contribuições culturais europeias em detrimento de culturas socialmente consideradas menos importantes, como a negra e a indígena.³⁰

Vale salientar que a população brasileira indígena e afrodescendentes, desde o tempo do Brasil colônia, já se encontrava em termos quantitativos bem representados no país, entretanto, esta representatividade cultural não era verificada e um dos óbices para que essa realidade se evidenciasse se consistia, justamente no modelo educacional excludente que se implantou nas escolas da época.

Na Educação Básica não basta dotá-las de legislação inclusiva, referente a questão cultural, sem dar a devida atenção a outras questões que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, tais como atenção a infraestrutura pessoal e material, inclusão de novas propostas curriculares e ouvir as práticas e experiências dos professores, especialmente aquelas referente a diversidade cultural.

Estes são alguns desafios do ensino de História na atualidade, em meio ao processo de globalização, modernização e as graves crises políticas e éticas que se inserem na sociedade atual, as quais precisam fazer parte do conjunto de ações levadas com efeito para melhorar o ensino e a aprendizagem dos estudantes que estão inseridos nas escolas.

A relação do historiador com o seu objeto de estudo vem sofrendo transformações com o passar do tempo. Se antes os fatos ‘reais e concretos’ deveriam ser interpretados com objetividade e neutralidade, isto é, sem o olhar subjetivo do narrador. Atualmente, parte significativa dos historiadores entendem que a produção do conhecimento histórico é bem mais difícil e complexa, envolvendo inúmeras discursões e problematizações acerca do principal instrumento de trabalho, ou seja, as fontes históricas.

As fontes históricas não representam a totalidade dos acontecimentos, mas elas possuem detalhes, impressões pessoais e subjetivismo de quem as encontram, bem como quem as selecionam, podem estar presentes no relato do historiador, tendo decerto a historiografia mais dinâmica.

Para tanto, pesquisadores e professores de História necessitam analisar individualmente e coletivamente as diferenças presente no objeto de estudo do conhecimento

³⁰ BARROS, Zelinda dos Santos; BARRETO, Paula Cristina da Silva; SOARES, Marília Carvalho; SANTOS, Marta Alencar dos. **Educação e relações étnico-raciais**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: 2013, p.25.

histórico, bem como as memórias representativas desse objeto, refletindo sobre as suas historicidades, suas práticas cotidianas e a busca pela cidadania.

Assim, utilizando-nos das reflexões de Foucault (2008, p. 8):

Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a "memorizar" os *monumentos* do passado, transformá-los em *documentos* e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos.³¹

Na citação acima o autor reflete a mudança ocorrida nos meios historiográficos, e indica que a construção dos saberes históricos está no redescobrir cotidianamente. É através dos documentos transformados em monumentos que podemos reconhecer tudo o que foi deixado pelo homem ao longo do tempo para ser desdobrado e decifrado pela humanidade a partir do processo histórico.

Para tanto, entende-se que História não pode ser vista apenas como o registo do que aconteceu no passado, pois, se vários registros foram feitos, também há de se imaginar que muitos deixaram de ser lembrados, perderam seus rastros ou foram deliberadamente esquecidos.

Logo, diante de possíveis evidências pode-se refletir sobre a ideia de que a fonte documental, simplesmente pura como se apresenta não constitui a verdade inquestionável. É preciso analisar o discurso, ou seja, a maneira pela qual o objeto histórico é produzido discursivamente e a própria forma narrativa com que pode reproduzir ou construir este objeto.

Contudo, há a necessidade de várias análises, questionamentos e busca por novos conhecimentos e não se deve deduzir em ideias de falsidade às fontes documentais, mas deve-se lembrar que são parte de um quebra cabeça complexo de ser montado, assim como nos dará a oportunidade de redescobrir, reescrever e recontar a história, buscando novos vestígios, fontes, relatos sobre o fato que se pretende pesquisar e problematizar.

A pesquisa deve ser vista como princípio educativo e como princípio científico, isto significa que o estudante sendo motivado a ter iniciativa, produzindo textos ou participando de debates, entre outras atividades dinâmicas vai desenvolver o gosto pela aprendizagem e dessa

³¹ FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p.8.

forma terá uma formação um tanto quanto diferenciada, ou seja, diferente daquele que só escuta seus professores falarem em sala de aula.

De acordo com Demo (2011, p. 2):

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana (...). Não se busca um profissional de pesquisa, mas um profissional da educação pela pesquisa.³²

Logo, o professor é o mediador do conhecimento e é através do seu planejamento seja semanal ou bimestral que ele atende uma diversidade de questionamentos feitos pelos estudantes que se encontram presente em sala de aula. O professor deve ser o principal incentivador da aprendizagem pela pesquisa na escola, por sua vez o estudante deve pesquisar e produzir seu conhecimento mediado pelo professor.

A Educação Básica no estado de Alagoas, vive um momento em que o ensino tradicional, através de aulas reprodutivas é o mais empregado nas escolas, isto se deve a uma complexidade de fatores, entre eles destaca-se a formação do professor, pois em muitos casos eles também reproduzem a forma como aprenderam no curso superior, ou até mesmo na Educação Básica.

Para o ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica em Alagoas, há várias metodologias que podem ser empregadas por parte dos docentes, na qual podemos destacar, a importância do conhecimento prévio sobre o perfil do público alvo, ou seja, dos discentes que pertencem à determinada comunidade escolar. Além disso, é importante também o conhecimento que envolve os temas sobre a Legislação vigente que trata da temática afro-brasileira e indígena, os diversos tipos de preconceitos, o livro didático, bem como o Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL), a matriz curricular e o projeto político pedagógico (PPP) da escola no intuito de que o plano de aula e o planejamento feito pelo docente possa atender as especificidades dos sujeitos presente no ambiente escolar,

Faz-se necessário, promover uma dinâmica entre a escola e a sociedade, trazendo para a discussão da temática representantes indígenas e quilombolas para falar da sua cultura ou levar os estudantes para conhecer o lugar onde esses povos vivem e como eles interagem dentro e fora do seu *habitat*. Essas visitas devem ser acompanhadas pelos professores, que antes de tudo deve ser um pesquisador, e o/a coordenador/a da escola.

³² DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011, p.2.

Vale ressaltar que, a escola deve ter um projeto de pesquisa estruturado, inclusive para avaliar o estudante que após a visita cobrará do mesmo uma produção textual individual ou em grupos sobre o local e os sujeitos pertencentes às etnias que foram pesquisadas.

Portanto, os estudantes passarão a se familiarizar com a produção do conhecimento, mediante suas próprias percepções, pelo contato com outras realidades que foram vivenciadas, ou seja, por novas abordagens historiográficas e fazendo leituras complementares.

1.2 - O CURRÍCULO OFICIAL DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO DA REDE REGULAR DE ENSINO EM ALAGOAS

A importância do currículo para o ensino de História se constitui no campo distinto do conhecimento, avaliando-se a sua constituição detectamos interesses que se associam e favorecem a sua concretização são eles: editoriais, financeiros, ideológicos, políticos e culturais que convergem para uma disputa de espaço, culminando com o jogo de poder.

A preocupação com o currículo a ser ensinado vem desde a época pombalina, quando disputas pelo sistema de educação culminou com a expulsão dos jesuítas de todo o Império, em 1759. Assim, Fonseca (2011, p.40) afirma que:

O governo pombalino preocupou-se, também, em garantir a realização de padronização de currículos e do uso dos livros e de manuais escolares, um amplo projeto educacional por meio da relação aos livros didáticos de História, antes mesmo do século XIX, mais precisamente durante o governo pombalino, existia a preocupação com os projetos educacionais por meio da padronização dos currículos e dos manuais escolares, cuja produção e circulação estavam, agora, sob o controle da Real Mesa Censória, criada em 1768, retirando da Inquisição a hegemonia sobre a censura da vida intelectual em todo o mundo português.³³

Contudo as disputas por espaços a ocupar e/ou ideias a disseminar, passa pelo controle hegemônico da educação. O currículo e o livro didático são ferramentas que pertencem ao campo de embates em que se formaliza as concepções de lutas e interesses diversos para definição do que e para quem se ensina a História, caracterizando, dessa forma, o lugar de memória que se deseja delimitar.

³³ FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.40.

A herança histórica brasileira e a predileção por currículos eurocêntricos, nos quais enfatiza-se o ensino da História global e ou europeia em detrimento dos estudos da História do Brasil, distanciava algumas vezes dos aspectos e anseios da sociedade brasileira como as lutas, vitórias e derrotas do povo que na essência constitui os caminhos pelos quais a sociedade brasileira percorreu na sua trajetória histórica.

O currículo constitui uma valiosa ferramenta para a melhoria do processo do ensino e aprendizagem, pois é através da escolha de temas que privilegie a História local, isto é, da realidade do povo que se encontra inserido em uma comunidade. Para tanto, faz-se necessário análises das obras didáticas, visto que muitas vezes são poucos os conteúdos de história do Brasil. Corroborando com a discussão Bittencourt (2015, p.188) destaca que:

Uma análise de algumas obras didáticas recentes e com grande vendagem, para o ensino fundamental e para o ensino médio, permite, por exemplo, identificar rápida e facilmente a diluição dos conteúdos de história do Brasil. Apenas para exemplificar, em um rápido levantamento quantitativo, em um livro didático para o ensino médio, confeccionado segundo o atual modelo de volume único para as três séries, verifica-se que dos 42 capítulos apresentados, apenas 12 são efetivamente de conteúdos de história do Brasil.³⁴

A partir do trecho citado, constata-se que as obras didáticas quando devidamente analisada são efetivas para o trabalho na escola, pois torna-se o meio eficaz de difusão do saber histórico, fazendo-se necessário anualmente revisá-lo para que possa atender as expectativas não apenas dos estudantes, mas também dos professores que atuam na sala de aula.

Ao abordar o tema currículo, evidencia-se que algumas formas de conhecimento têm maior longevidade do que outras, isto se deve as relações de poder que estão implícitas e consolidadas nos conhecimentos escolarizados socialmente aceitos, embora com algumas tensões. As mudanças nos currículos de formação são normais, na medida que vão ao encontro das demandas da sociedade. Segundo Baumgarten (2017, p.70):

Os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si. Desse modo, há que se considerar a necessidade de rever a formação acadêmica dos professores – o professor investigador em sala de aula e o professor pesquisador, procurando a superação do tradicional distanciamento entre pesquisa acadêmica e prática pedagógica, articulando teoria e prática educativa.³⁵

³⁴ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Identidade Nacional e ensino de História no Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015, p.188.

³⁵ BAUMGARTEN, Lúcia. Aprendizagem histórica no ensino de História: algumas considerações. **Revista Crítica Histórica**, Ano VIII, n.15, p.62-83, jul. 2017, p.70.

Dessa forma, necessita-se pensar o ensino de História de modo que sejam minimizadas as distâncias entre a pesquisa acadêmica e a prática pedagógica em sala de aula, entendendo a importância do currículo para esse fim, pois se constitui no campo de disputas no qual o mais forte determina os conhecimentos a serem ensinados, isto é, pode ocorrer interesses diversos, conflitos ideológicos e, as formas de disseminação dos fatos, algumas vezes, contemplam apenas uma parte do contexto histórico em questão, deixando a outra parte invisibilizada.

Silva (2012, p. 44) esclarece que:

Assim como História o currículo não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados. [...]. Concebemos currículo como uma construção, um campo de lutas, um processo, fruto da seleção e da visão de alguém ou de algum grupo que detêm o poder de dizer e fazer. Logo, o currículo, revela e expressa tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. É histórico, situado, datado no tempo e no lugar social.³⁶

Dessa maneira, é preciso explicar aos estudantes a importância da História, construindo juntamente com eles os conteúdos curriculares e interagindo os conhecimentos na formação de parcerias que facilitem a assimilação dos saberes históricos. Salientamos ainda, a conexão dos conteúdos com a utilidade do contexto atual para a vida dos estudantes. Entender as transformações que a sociedade vêm passando no decorrer do tempo requer uma investigação criteriosa das fontes históricas.

A História está aberta a novas possibilidades, novos horizontes e é nesse contexto que as práticas de ensino devem caminhar para que sejam melhores entendidas pelos estudantes, pois como outras formas de conhecimentos estão sempre constituindo-se na sua dinamicidade em novos saberes históricos, isto é, o conhecimento nunca é perfeito ou acabado se reconstrói a partir das ações cotidianas do homem.

Não obstante, Aróstegui (2006, p.487) afirma:

É o problema permanente de como ordenar estreitamente a explicação com os fatos. Isto não ocorre, de modo algum, somente com a explicação da história. Um conjunto de fenômenos pode ser explicado de várias maneiras, sem que possamos dizer de nenhuma das explicações que ela seja falsa. Mas, sem dúvida, existem explicações melhores do que outras.³⁷

³⁶ SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI**: Em busca do tempo entendido. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p.44.

³⁷ ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica**: teoria e método. Bauru, SP: Edusc, 2006, p.487.

Quando em sala de aula questiona-se para que serve a História, devemos entender que por trás desta pergunta existe uma constatação evidente: a necessidade de nos apropriarmos dos conceitos e teorias referentes a esta temática, bem como, ter a preocupação no cotidiano do ensino de História e na elaboração do currículo oficial disponibilizar ao estudante o aporte teórico e metodológico que vai além do domínio simplesmente dos conteúdos curriculares, mas envolve os conceitos históricos, teoria da história e metodologias aplicadas à História, observando a abordagem de acordo com os níveis de escolarização dos estudantes.

Bezerra (2015, pp.40-41) destaca que:

Seja qual for a proposta apresentada, há cuidados especiais que merecem ser lembrados. O primeiro refere-se ao envolvimento do aluno com o objeto de estudo que está sendo trabalhado. [...]A preocupação não é com a quantidade dos conteúdos a serem apresentados, ou com as lacunas de conteúdo de História que ficariam por ser preenchidas, de acordo com a lista de assuntos que tradicionalmente fazem parte dos conteúdos a serem transmitidos pela escola. O que está em evidência é o modo de trabalhar historicamente os temas/assuntos/objetos em pauta.³⁸

Os professores usam sua criatividade para disseminar os conteúdos curriculares de forma a proporcionar melhor entendimento por parte do estudante sobre as questões relativas aos acontecimentos do passado e sua relação com o presente. Objetiva-se, a princípio, sintetizar o macro para melhor compreensão do micro. No entanto, é preciso também fazer uma análise micro sobre os acontecimentos.

A junção de concepções de correntes ideológicas de pensamento, isto é, o Positivismo, o Marxismo e a Escola dos Annales das quais fazem parte a historiografia do saber histórico, bem como o domínio sobre as diferenças de pensamento dessas correntes são essenciais para promover reflexões sobre os diversos temas que compõe os conteúdos curriculares.

Para o desenvolvimento da pesquisa que desembocou nesta dissertação foi utilizado como procedimento metodológico a elaboração de entrevistas semiestruturadas, as quais embasaram nos pressupostos da História Oral para entender os posicionamentos dos professores de História das escolas que foram aqui pesquisadas, frente aos desafios de ensinar este componente curricular.

Alberti (2008, p.155-156) destaca que:

³⁸ BEZERRA, Hollien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2015, pp.40-41.

A História Oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da História contemporânea surgida em meados do século XX após a invenção do gravador de fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. [...] o trabalho com a História oral se beneficia de ferramentas teóricas de diferentes disciplinas das Ciências Humanas como a Antropologia, a História, a Literatura, a Sociologia e a Psicologia, por exemplo. Trata-se, pois, de metodologia interdisciplinar por excelência. Além dos campos mencionados, ela pode ser aplicada nas mais diversas áreas do conhecimento: na Educação, na Economia, nas Engenharias, na Administração, na Medicina, no Serviço Social, no Teatro, na Música. Em todas essas áreas já foram desenvolvidas pesquisas que adotaram a metodologia da História oral para ampliar o conhecimento sobre experiências e práticas desenvolvidas, registrá-las e difundi-las entre os interessados.³⁹

A História Oral figura como uma das principais ferramentas para trazer os aspectos contidos na memória dos professores. Em face disto, Freitas (2009) pondera que,

O debate sobre a História Oral possibilita reflexões sobre o registro dos fatos na voz dos próprios protagonistas. A História Oral utilizasse de metodologia própria para a produção do conhecimento. Sua abrangência, além de pedagógica e interdisciplinar, está relacionada ao seu importante papel na interpretação do imaginário e na análise das representações sociais.⁴⁰

Logo, a metodologia de História Oral foi utilizada na pesquisa com a finalidade de entender as interfaces que envolvem ensinar a História na contemporaneidade, ou seja, com as interferências políticas e ideológicas de governos transitórios, bem como a não valorização do Magistério em nível nacional.

Para corroborar com esta discussão trazemos Ferreira (2000, p. 122) que diz:

[...] a história do tempo presente pode permitir com mais facilidade a necessária articulação entre a descrição das determinações e das interdependências desconhecidas que tecem os laços sociais. Assim, a história do tempo presente constitui um lugar privilegiado para uma reflexão sobre as modalidades e os mecanismos de incorporação do social pelos indivíduos de uma mesma formação social. Do exposto, fica óbvia a contribuição da história oral para atingir esses objetivos.⁴¹

³⁹ ALBERTI, Verena. Fontes Oraís: Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008, pp. 155-156.

⁴⁰ FREITAS, Sonia Maria de. **História oral: possibilidades e procedimentos**. 2. ed. São Paulo: Editora Humanitas, 2006, p.15.

⁴¹ FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v.94, n. 3, p.111-124, maio/jun. 2000, p.122.

Para tanto, uma das questões do projeto de pesquisa era o aporte das referências para ouvir e analisar os discursos dos professores da Educação Básica da rede estadual de Alagoas, com intenção de entender qual o espaço que o ensino de História da cultura afro-brasileira e indígena ocupava em sala de aula.

No intuito de preservar a identidade das falas dos professores entrevistados nas cinco escolas estaduais pesquisadas, pertencentes a 3ª Gerencia Regional de Ensino (GERE), foram atribuídos os seguintes nomes fictícios: *Cacique Raony* (líder indígena conhecido internacionalmente por sua luta pela preservação da Amazônia e dos povos indígenas), *Alfredo Celestino* (Pajé e escultor que se destacou pela luta em favor dos povos Xucurus-Kariri), *Zumbi dos Palmares* (último líder do Quilombo dos Palmares que foi o maior dos quilombos do período colonial), *Luís Gama* (escritor brasileiro que se destacou na luta pelas causas abolicionistas).

Tendo definido o tema, os sujeitos e o lugar do objeto de estudo, restava escolher o tipo de entrevista a ser utilizado. Do mesmo modo, Pinsky (2008, p.175) esclarece:

Sempre de acordo com os propósitos da pesquisa, definidos com relação ao tema e à questão que se pretende investigar, é possível escolher o tipo de entrevista a ser realizado: *entrevistas temáticas* ou de *história de vida*. As entrevistas temáticas são as que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido, enquanto as de história de vida têm como centro de interesse o próprio indivíduo na história, incluindo sua trajetória desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que se inteirou.⁴²

No entanto, optamos pelo emprego das entrevistas temáticas como forma de buscar entender melhor o cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem nas escolas da Educação Básica pesquisadas, especialmente os docentes de História e os coordenadores pedagógicos. Também, decidimos pela entrevista semiestruturada porque para Tatiana Gerhardt e Denise Tolfo (2009): “O pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”.⁴³ Observamos que os entrevistados ficaram à vontade para tecer seus comentários, críticas e sugestões a respeito do tema abordado.

⁴² PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p.175.

⁴³ GERHARDT, Tatiane Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p.74.

As entrevistas foram gravadas com o auxílio de um celular, marca *Samsung*, com capacidade de memória - 64 Ghz, foi aplicado questionário aos professores de acordo com a disponibilidade de tempo de cada um que poderia ser respondido por e-mail tão logo as respostas fossem concluídas.

Em depoimento, o professor Luis Gama descreve sua opinião sobre os principais entraves para exercer a profissão docente na Educação Básica em Alagoas:

Não diria que é o principal entrave, mas vejo a desvalorização do profissional da educação como um dos principais entraves para se efetivar uma aula qualitativa no decorrer do ano letivo, pois muitas vezes, o professor não tem tempo para pesquisar e planejar, pois precisa dar 50 ou 60 horas, em escolas diferentes, para ganhar razoavelmente. Até o presente momento tenho condições de me submeter a isso, mas daqui a alguns anos não sei se ainda vou ter.⁴⁴

Deduzimos da fala do autor que o maior problema para a profissão docente é a desvalorização desse profissional da educação, tendo em vista a sobrecarga de trabalho exercida pelo mesmo em escolas diferentes, cujo tempo não dá sequer para planejar sua aula.

Entretanto, percebemos que os professores das escolas pesquisadas mostraram-se desprendidos para tecer comentários sobre a pesquisa, dessa maneira uma parcela significativa dos docentes ficavam ansiosos para terminar logo a entrevista, pois tinham hora marcada para dar aulas em outra escola, como também observamos um certo distanciamento de alguns docentes ao responder os temas propostos no questionário pela falta de conhecimento sobre as especificidades do ensino de História. Uma vez que alguns estavam desatualizados em relação a temática e outros não possuíam formação inicial em História, o que em certa forma, dificultava-os discorrer sobre os temas abordados. No entanto, todos professores colaboraram com a pesquisa em suas respectivas escolas.

No Apêndice “A”, deste trabalho consta o roteiro da pesquisa destinado aos professores/coordenadores pedagógicos, o qual constituiu em importante instrumento para conhecer o imaginário dos professores sobre a temática afro-indígena. Sobre as respostas dos docentes podemos destacar nesta pesquisa alguns trechos que foram selecionados para análise.

Perguntamos ao professor Cacique Raony, qual sua opinião sobre a importância do livro didático e dos materiais de uso sistemático tanto para o professor quanto ao aluno da Educação Básica, especialmente os do Ensino Médio?

⁴⁴ Professor Luiz Gama. O Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica no estado de Alagoas (1988-2012). **Entrevista**. Palmeira dos Índios, Alagoas, 06 set. 2019.

Ele respondeu o seguinte:

O livro didático é uma ferramenta importante para contextualizar a disciplina. Pode aproveitar o livro didático para trabalhar vários exercícios que os mesmos trazem. Costumo utilizá-lo bastante em sala de aula, porém não faço uma leitura crítica dos conteúdos de História pois a minha formação é em outra disciplina, mas a vivência dando aulas de História me deixa tranquilo para com o auxílio do livro didático passar os conteúdos.⁴⁵

Entendemos pela declaração do professor que o mesmo atribui considerável relevância ao livro didático na construção do conhecimento em sala de aula, porém ele afirma que não possui a formação adequada na área de História para fazer uma análise crítica dos conteúdos propostos, bem como identificar os silêncios e ausências dos sujeitos históricos que deveriam estar presente no livro didático e que por motivos diversos não estão contemplados. Contudo sua vivência em ministrar por muito tempo o ensino de História propõe a ele segurança em trabalhar os conteúdos na sala de aula.

Vale ressaltar ainda que, o docente Cacique Raony dedica-se para retratar da melhor forma possível os conteúdos do livro didático, no entanto ele não possui o conhecimento necessário para fazer uma leitura cuidadosa sobre esta ferramenta de trabalho bastante utilizada nas escolas da Educação Básica, especialmente em relação à legislação que trata das questões étnico raciais.

Decerto, existe a questão do esforço dos professores que ensinam História em retratar a diversidade cultural em suas aulas, no que traz à luz um quadro bastante presente na Educação Básica. Segundo Oliva (2007, p. 222):

Diante da impossibilidade de ministrar todos os tópicos dos programas escolares, deixando de lado os capítulos sobre a África (quando estes existem), identificam-se também a iniciativa de alguns que se esforçam por abordar adequadamente o assunto. Porém, não podemos esquecer que a grande maioria dos profissionais de História, se encontram em meio termo entre essas duas situações. Devem e querem ensinar a história africana, mas não sabem como fazê-lo.⁴⁶

Contudo, não se trata de uma questão simples, mas faz parte de um conjunto de fatores dentre os quais precisam ser enfrentados através de medidas estruturais, possivelmente maiores

⁴⁵ *Professor Cacique Raony*. O Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica no estado de Alagoas (1988-2012). **Entrevista**. Palmeira dos Índios, Alagoas, 07 out. 2019.

⁴⁶ OLIVA, Anderson. **Lições sobre a África: Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)**. 2007. 404 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007, p.222.

investimentos na formação docente e na valorização dos profissionais da educação. Dessa forma, há uma possibilidade de diminuir os distanciamentos entre os conteúdos ministrados pelos docentes aos estudantes, especialmente quando aborda questões referente à diversidade étnico-cultural.

Outro fator que traz impacto na qualidade do ensino, especialmente no estado de Alagoas, refere-se ao fato da não observância da Lei 9.394/96, no que diz respeito a habilitação plena para exercer o cargo, substituindo o termo professor pela designação de *monitor*. Embora ele exerça a mesma função devido a quantidade de carência que se tem, muitas vezes não preenche os requisitos necessários para exercer a função, mas é preciso que esse profissional queira aperfeiçoar-se continuamente e tenha conhecimento sobre as temáticas em questão. Para contribuir com essa discussão trazemos Oliveira (2015, p.11) que pondera que:

É elevada a contratação de Monitores/as no Estado de Alagoas. A contratação de monitores/as se deve a escassez de docentes concursados. São decorrentes, portanto, do número insuficiente de docentes para atender as escolas estaduais. [...] a figura do Monitor/a acaba sendo uma alternativa mais barata para o Estado, fazendo parte consequentemente de uma política mais ampla de racionamento dos investimentos em educação pública em Alagoas. [...] Os Monitores/as atuam para preencher carências existentes nas escolas e são periodicamente renovados, configurando um quadro de extrema instabilidade.⁴⁷

Denotamos certa precarização do trabalho docente na medida que os monitores, apesar de estarem sujeitos as mesmas normas que os professores efetivos, sentem-se inseguros no tocante a manutenção de seu vínculo empregatício, podendo, este fato, aliado aos baixos salários recebidos possam afetar a dinâmica e o comprometimento com o ensino e a aprendizagem dos estudantes em sala de aula.

A segunda pergunta feita ao professor Cacique Raony e que está disposta no Apêndice “A” foi: em sua opinião quais as principais problemáticas enfrentadas pelo professor de História que trata da temática afro-indígena, no seu cotidiano, em relação ao ensino e aprendizagem dessa temática? Na sua opinião quais os principais desafios a serem superados para organização e seleção dos conteúdos curriculares na modalidade de Ensino Médio, especialmente os que tratam da temática afro-brasileira e indígena? A resposta do professor foi a seguinte:

⁴⁷ OLIVEIRA, Manuela Souza de. **Trabalho docente precário:** narrativas de professoras monitoras de uma escola estadual do 1º ao 5º ano no Município de Maceió-AL. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2015, p.11.

O grande problema que vejo é o da desvalorização por parte do alunado sobre as questões abordadas. Muitos não têm a visão intelectual da importância cultural dessas medidas. Geralmente essas temáticas são pouco trabalhadas a fundo, muitas informações se perderam no tempo dificultando as fontes de pesquisa. Se existem pesquisas sobre as temáticas afro-brasileira e indígena, estão meio distantes da escola da Educação Básica. Muitas vezes, o professor quer fazer uma aula diferenciada, mas não tem recursos e tempo para pesquisar e ainda precisa com seus próprios recursos se deslocar para escolas distantes, localizadas na zona rural, esse tempo e recurso poderia ser utilizado para pesquisa. Na nossa realidade não existe dedicação exclusiva.⁴⁸

A resposta do professor diz que os estudantes encontram-se desmotivados para aprender História. Quanto a questão da temática afro-brasileira e indígena e se há pesquisas o professor fala que desconhece isso na escola da Educação Básica. Por sua vez, o professor encontra dificuldade para fazer uma aula diferenciada, visto que a falta de recursos, a dificuldade de acessibilidade de pesquisas mais atualizadas e a falta de uma política de valorização docente com dedicação exclusiva.

Em relação ao deslocamento para chegar a escola, o mesmo informou que, algumas vezes, precisa sair ou chegar à escola antes ou depois do horário de início ou término das aulas, pois precisa dar aulas em outra escola, o que ocasiona certo transtorno, pois não tem transporte para locomover. Isto denota que se este professor desse sua jornada de aulas somente em uma escola facilitaria o seu trabalho, no entanto não pode fazê-lo porque precisa complementar sua renda. Ressaltou ainda que faz o melhor para que os estudantes obtenham um conhecimento histórico satisfatório.

Sobre a formação continuada dos professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), estabelece que:

A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.⁴⁹

Percebemos que no disposto acima, não vem sendo priorizado pela rede estadual de ensino, o que de maneira explícita reflete na negligência por parte dos gestores em não zelar

⁴⁸ *Professor Cacique Raony.* O Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica no estado de Alagoas (1988-2012). **Entrevista.** Palmeira dos Índios, Alagoas, 07 out. 2019.

⁴⁹ BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal, 2018, p.41.

pelo cumprimento da Lei em questão. Isto, no caso em tela, a partir de uma análise mais cuidadosa, pode-se inferir o desconhecimento não apenas dessa legislação vigente, mas de um processo de lutas dos povos afro-brasileiros e indígenas pelo reconhecimento das suas identidades culturais, bem como as suas lutas contra os preconceitos e igualdade social, pois os professores não têm habilitação para lidar com estas questões

De acordo com a legislação, faz-se necessário que o Estado invista na formação continuada dos professores para que o mesmo possa preencher as lacunas que estão em aberto por não possuir a formação em História.

Para tanto, Lima (2013, p. 23) enfatiza que,

A chegada da história da África e história indígena aos nossos estabelecimentos de ensino – e conseqüentemente necessidade de se preparar pessoas para selecionar e ministrar estes conteúdos – traz problemas nada simples. Rever elementos da formação da nossa identidade requer novas escolhas, e estas pressupõem uma nova visão de mundo a ser definida.⁵⁰

O professor continuou colaborando no decorrer da coleta de dados, ou seja, respondendo às perguntas propostas pelo roteiro de pesquisa, no qual declara: “não tenho conhecimento da legislação vigente que trata sobre o ensino da cultura afro-brasileira e indígena”.⁵¹ A fala do professor desvela uma necessidade de formação continuada para lidar com essas questões.

Prosseguindo com a análise da entrevista foi perguntado o seguinte: Em sua opinião é importante o ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena no enfrentamento dos preconceitos étnico-raciais? Por quê? Os professores possuem autonomia para ministrar as aulas retratando os aspectos culturais da temática afro-brasileira e indígena? Obtivemos a seguinte resposta:

Sem dúvidas as culturas devem ser trabalhadas na disciplina de História, para que o alunado compreenda as lutas do povo e a importância de preservar sua cultura. No meu entendimento o professor possui autonomia sim em sala de aula, muitas vezes, falta segurança de alguns professores para tratar de temas como a religião de matriz africana ou a indígena. Cada cultura tem suas especificidades e devem ser preservadas para manter suas riquezas culturais. O homem branco europeu, principalmente, tentou apagar as marcas dos povos tradicionais e com muita luta do povo não foi permitido.

⁵⁰ LIMA, Mônica (Prefácio). In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.23.

⁵¹ *Professor Cacique Raony*. O Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica no estado de Alagoas (1988-2012). **Entrevista**. Palmeira dos Índios, Alagoas, 07 out. 2019.

A resposta do Professor traduz a sensibilidade em atribuir a devida importância quando se trata da temática afro-brasileira e indígena nas aulas de História como forma de enfrentar os preconceitos étnico-raciais. Também em sua avaliação ficou claro a autonomia dos professores em trazer para a sala de aula debate sobre a cultura da população negra e indígena, incluindo os seus descendentes. Entretanto, pela forma com que se posicionou em relação a legislação voltada para questões étnico-raciais, mesmo não a conhecendo, pressupõe que ele possui vontade de ensinar e também de aprender, mas falta-lhe conhecimento sobre a temática.

Sobre estas questões, Lima (2013, p. 23) destaca que:

O peso do desconhecimento das visões equivocadas sobre a história da África e dos africanos no Brasil, bem como a história indígena, não deve ser esquecido – estamos frente a uma tarefa que exige esforço e determinação. É uma grande tarefa de reformulação curricular que não se limita a inserir uma História da África deslocada da História da humanidade. Ao contrário, que amplia os limites espaciais da História como um todo. O que não significa apenas inserir conteúdos e mais conteúdos, mas rever assuntos e temas considerando aspectos essenciais da formação de professores-pesquisadores. Em outras palavras, trata-se de pensar onde queremos chegar com o ensino de História.⁵²

Ocorre às vezes que, professores não tem formação inicial na disciplina de História e exerce o cargo de professor, podendo agravar ainda mais as distâncias para o entendimento das questões étnico-raciais. Apesar do docente se enquadrar nesse perfil, denotamos que ele possui claramente uma visão do mundo afro-indígena favorável a luta desses povos pela preservação da sua cultura. Entretanto, diante das circunstâncias em que o mesmo desenvolve seu trabalho no ensino de História torna-se urgente a formação continuada em atendimento a relevância do tema sobre a cultura dos povos indígenas e africanos.

Reportando a sua formação acadêmica foi perguntado ao professor Raony: Em relação a sua formação universitária, foram ofertadas disciplinas que tratassem da temática cultura afro-brasileira e indígena? Caso afirmativo, quais? Caso negativo no decorrer do seu magistério foram feitas formações complementares e ou formação continuada sobre a temática em discussão?

A resposta foi a seguinte:

⁵² LIMA, Mônica (Prefácio). In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.23.

Durante o curso de formação pouco foi trabalhado sobre a questão cultural me formei em 2006, neste período muitas mudanças estavam sendo implantadas, no entanto ainda não se faziam presentes nas disciplinas ofertadas no curso, acredito que essa situação vem mudando com o passar dos anos, haja vista que algumas vezes a escola é visitada por alunos que pesquisam sobre a cultura dos povos africanos e indígenas.⁵³

Salientamos que, apesar da formação do docente ter ocorrido em 2006, em outra área do conhecimento, mas já existia a Lei 10.639/2003 que tornava obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas da Educação Básica. Pelo que se observa o docente não foi contemplado em seu curso com as disciplinas que tratam das questões étnico-raciais. Ressaltamos ainda o fato de que desde o ano de 2006 até o ano de 2019, o professor não tinha sido submetido a um processo de formação continuada para preencher as lacunas deixadas pela superficialidade ou quase ausência da abordagem da História da cultura afro-brasileira e indígena em seu processo de formação inicial.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Afro-alagoana e Indígena contidos no Parecer CEE 359/2010 e Resolução CEE/CEB 082/2010, o qual discorre sobre o Sistema Estadual de Ensino de Alagoas, a saber:

Para melhor sistematizar a implantação dessa legislação, o Conselho Estadual de Educação institui neste Parecer, objetivos, princípios e conteúdos curriculares para serem desenvolvidos em cada nível, etapa e modalidade do ensino adequando-se às suas especificidades. Destaque-se que os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica abordarão a temática com maior grau de aprofundamento teórico, com vistas a formar docentes habilitados ao seu desenvolvimento no sistema de ensino.⁵⁴

O trecho do parecer desvela que a legislação contempla a questão da formação dos professores para uma abordagem da temática afro-brasileira e indígena com maior profundidade, no entanto, por motivos diversos e, em certa medida, pode-se reconhecer a falta de compromisso político em priorizar os debates acerca das questões étnico-raciais dentro das escolas da rede regular de ensino de Alagoas.

Prosseguindo a entrevista com o Professor Raony, foi questionado sobre como está sendo planejado os conteúdos curriculares do ensino de História no ensino médio regular em

⁵³ *Professor Cacique Raony*. O Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica no estado de Alagoas (1988-2012). **Entrevista**. Palmeira dos Índios, Alagoas, 07 out. 2019.

⁵⁴ ALAGOAS. Secretaria de Estado de Educação e do Esporte. **Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação e das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Afro Alagoana e Indígena**. Processo CEE/CEB nº 639/2010 e Resolução CEE/CEB nº 82/2010. Maceió, 2012, p.12.

relação à inserção da história da cultura afro-brasileira e indígena? Ele respondeu que: “Os conteúdos são organizados de acordo com a finalidade geral, não existe um planejamento local específico”.⁵⁵

Analisando as respostas apresentadas pelo professor, de forma sucinta e breve, ele faz uma crítica provavelmente ao sistema de ensino, no sentido de que poderia haver maior interlocução entre as escolas da rede e, destas, com os setores que as gerenciam como forma de explorar o local, o regional e o nacional.

Houve um tempo de espera muito grande para que o entrevistado pudesse pensar sobre as respostas que daria ao entrevistador, ocasionando assim um silêncio revelador, ou seja, possivelmente pela incerteza de não saber se estava respondendo adequadamente a entrevista. Em relação aos conteúdos a referência que ele faz é que são organizados de forma geral sem que haja uma preocupação com as questões locais, ou seja, que contemple a realidade da comunidade em que a maioria dos estudantes da escola onde estão inseridos.

No campo educacional permeado de diversidades metodológicas para atingir o objetivo das aulas a serem ministradas, seja qual for, o ensino e a aprendizagem dispõe dos recursos da História Oral para dinamizar sobremaneira as aulas de História, na medida que os estudantes são também inseridos como sujeitos ativos que pesquisam e produzem conhecimento sobre os temas e objetos de estudo.

As modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, decorrentes da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008 produziram modificações nos currículos tanto das escolas da Educação Básica como das Instituições de ensino Superior, formadoras de professores. Estas, precisam adequar seus currículos para o desenvolvimento das propostas curriculares mais voltados para a formação sociocultural.

Guimarães (2012, pp. 80,84) destaca:

⁵⁵ *Professor Cacique Raony. O Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica no estado de Alagoas (1988-2012). Entrevista. Palmeira dos Índios, Alagoas, 07 out. 2019.*

Respeitar, valorizar e incorporar a história e a cultura afro-brasileira e indígena na educação escolar são atitudes que não podem, a meu ver, ser tratadas como meros preceitos leais, mas um posicionamento crítico perante o papel da História como componente formativo da consciência histórica e cidadã dos jovens. A história constitui um campo de saber fundamental na luta pela construção de uma sociedade democrática e multicultural. [...] evidencia-se no documento a necessidade de assegurar a formação inicial e continuada dos professores, adequadas não só para o ensino dessas temáticas, mas para as ações educativas multiculturalmente orientadas. Isso requer profundas transformações nos currículos, nos projetos pedagógicos dos cursos superiores e na formação dos formadores de professores.⁵⁶

O excerto acima desvela a necessidade de repensar o currículo, os projetos pedagógicos das escolas e das universidades formadoras de professores. Isto implica em redimensionar os espaços a serem ocupados pela História do Brasil, a História Geral, e a temática cultura, especialmente a afro-brasileira e indígena voltadas para o entendimento da formação da sociedade brasileira e multicultural.

No entanto, retomando a entrevista com os professores de História das escolas pesquisadas, desta vez com o professor Celestino, o questionamento foi: Como está sendo planejado os conteúdos curriculares do ensino de História no ensino médio regular em relação à inserção da história da cultura afro-brasileira e indígena? Ele respondeu que:

Ainda ocorre de forma secundária, visto que, apesar dos avanços, continuamos com ensino voltado a satisfação resultado de exames externos, engessa a diversificação de temas em tão pouco tempo de aula. Amplia-se o leque de temas a ser abordado, mas reduz o número de aulas destinadas a essa temática.⁵⁷

Diferentemente do professor Raony que de forma sucinta superficializou a discussão da temática. Cabe destacar que entre os dois professores, Celestino e Raony, o primeiro possui formação inicial em História enquanto que o segundo possui formação inicial em outra área do conhecimento.

Todavia, o professor Celestino foi questionado sobre: O conhecimento das normas e Leis voltadas para área da educação que tratam do ensino da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica? Caso afirmativo, quais? Em sua opinião essa legislação produziu avanços em relação ao conhecimento das especificidades da cultura afro-indígena? Sua resposta foi:

⁵⁶ GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p.80, 84.

⁵⁷ *Professor Alfredo Celestino*. O Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica no estado de Alagoas (1988-2012). **Entrevista**. Palmeira dos Índios, Alagoas, 07 out. 2019.

Cabe destacar a Lei 11.645/08, que favorece a inclusão e a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Trata de um marco legal que favoreceu a abertura da escola para o conhecimento sobre a história daqueles que foram relegados a segundo plano. Um dos avanços foi o empoderamento de muitos que passaram a reconhecer-se como negro ou indígena, isto é, a aceitação de si mesmo foi um dos aspectos mais importantes. Cabe destacar, que em relação a sociedade, aos poucos é possível observar sutis mudanças, mas já é um avanço, logo não se modifica uma mentalidade construída em trezentos anos de escravidão de uma hora para outra.

No entanto, percebemos a sintonia deste professor com a temática, pois o mesmo reconhece a importância das leis no enfrentamento ao preconceito, bem como no avanço, através dos conteúdos curriculares trabalhados na escola a respeito da cultura das populações indígenas e afro-brasileiras. Como bem salientou o professor, são mudanças que estão se estruturando aos poucos, porém já se percebe mudanças de comportamento dos estudantes, isto é, maior respeito à diversidade cultural na escola onde trabalha.

De acordo com Fontenele e Cavalcante (2020, p.5):

Cabe, portanto, à escola, assumir este papel de formação de adolescentes e jovens em um contexto multicultural, multiétnico, plural, diverso. [...] O caráter multicultural, pluriétnico e democrático da sociedade brasileira atual impõe uma educação nacional que reconheça, de forma positiva, a História e a Cultura Afro-Brasileira e Indígena, juntamente com as determinações e orientações legais. Assim, para reparar danos que se repetiam há mais de 500 anos e resgatar as contribuições históricas e culturais de negros e indígenas de forma equânime, a Lei 11.645/2008 contempla a obrigatoriedade da educação Afro-Brasileira e Indígena e determina que essas inclusões se deem, preferencialmente, nas áreas de História do Brasil, Educação Artística e Literatura.[...] Nessa direção, “a transformação do ensino de história é estratégica, não só na luta pelo rompimento com as práticas homogeneizadas e acríticas, mas também na criação de novas práticas escolares.”⁵⁸

Diante da importância do papel da escola, à qual não se resume apenas no espaço físico, mas também nas relações do conhecimento compartilhado entre professores e estudantes, é urgente um olhar para os problemas do ensino da cultura afro-brasileira e indígena. Isto significa investir no campo do saber dos professores, ou seja, formação adequada para lecionar a disciplina, formação continuada sobre a temática, especialmente para aqueles que se formaram há bastante tempo, como também, os que estão afastados de encontros, seminários e congressos que tratem sobre a temática.

⁵⁸ FONTENELE, Zilfran Varela; CAVALCANTE, Maria da Paz. Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 46, e204249, jan. 2020, p.6. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100508&tlng=pt>. Acesso em: 18 fev. 2020.

Por sua vez, o professor Zumbi dos Palmares indagado sobre a oferta de disciplinas na sua formação inicial, o mesmo respondeu:

Felizmente na minha graduação, Licenciatura em História em 1995, foram ofertadas duas disciplinas, ou seja, uma de História Geral da África e outra sobre a questão indígena e tive a oportunidade de cursá-las, elas não eram obrigatórias na época, mas foram relevantes para a minha formação, pois me direcionaram para além de uma visão tradicional que se tinha sobre o afrodescendente e o indígena.⁵⁹

De fato, a fala do professor em relação a temática cultura afro-brasileira e indígena se sobressai em comparação com os professores citados anteriormente, não apenas pela resposta dada ao questionamento, mas pela sua desenvoltura em tratar as questões relativas à diversidade cultural presente na escola. Este seu posicionamento, certamente é fruto de sua formação inicial, à qual foi mais ampla, especialmente no aspecto cultural da formação do povo brasileiro, o que denota a importância de priorizar essa temática de forma obrigatória nas universidades formadoras de professores no ensino de História.

As falas dos professores sinalizam para a necessidade de maiores investimentos na educação e no processo de ensino e aprendizagem, bem como, na formação continuada dos professores. Não se pode culpabilizar isoladamente um ou outro sujeito envolvido nesta dinâmica operacional, pois a sua complexidade envolve vários quesitos como disponibilidade de transporte para aula de campo, visita à museus, visitas às comunidades indígenas e quilombolas, material didático que contemple a cultura regional dos estudantes e maior acessibilidade das pesquisas que tratam sobre as questões étnico-raciais.

Portanto, o que se observa, em algumas escolas, é que a temática indígena e afro-brasileira são debatidas apenas nos meses de abril e novembro do ano corrente, quando se tem comemorações alusivas ao dia do índio e o dia da consciência negra, respectivamente. Isso é feito de forma pontual, ou seja, apenas no dia específico da data comemorativa.

Não obstante, esta temática deve fazer parte do cotidiano das aulas de História, Artes e Literatura, promovendo encontros, passeios e visitas a lugares históricos com a finalidade de socializar os conhecimentos abordados em sala de aula.

⁵⁹ *Professor Zumbi dos Palmares. O Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica no estado de Alagoas (1988-2012). Entrevista. Palmeira dos Índios, Alagoas, 19 ago. 2019.*

1.3 - A IMPORTÂNCIA DA AULA DE CAMPO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Como exemplo de uma dinâmica que favoreceu o processo de ensino e aprendizagem da cultura afro-brasileira e indígena podemos mencionar o projeto de extensão da sala de aula, institucionalizado por meio do Programa de Incentivo de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) realizado pela Escola Estadual Graciliano Ramos em parceria com a Universidade Estadual de Alagoas, o qual possibilitou a realização de visitas a uma aldeia indígena e a uma comunidade quilombola da região.

Destacamos a atuação dos professores e coordenadores do PIBID – História, pertencentes à Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL): José Adelson Peixoto e Francisca Maria Neta, que selecionaram os acadêmicos da disciplina de História e apresentaram o projeto inicial e deram orientação através de encontros semanais para a execução do mesmo. Também, a professora Lúcia Vasconcelos que como professora supervisora do PIBID da escola, fez um excelente papel na mediação dos temas abordados, inclusive participando das reuniões que tinham por finalidade planejar as ações que foram realizadas tanto na referida escola como fora desta, inclusive para abordar os conteúdos, fazer o plano de visitas, o qual envolvia os procedimentos para levar os alunos a aula de campo.

Sobre as aulas de campo Costa (2017, p. 122) aborda que:

O campo escola não foi considerado apenas um espaço destinado a coleta de dados, mas, dentro de uma concepção de campo mais ampliada, foi pensado como uma oportunidade valiosa de observação, de autorreflexão e de observação de práticas que foram estabelecidas, do contato com os diferentes materiais didáticos e paradidáticos mobilizados e produzidos dentre outros aspectos na efetivação da prática observada e analisada.⁶⁰

Dessa forma, podemos destacar a importância da aula de campo dentro do contexto da aprendizagem significativa, a interação, o vivenciar na prática a realidade desses povos, especialmente os indígenas e quilombolas trazem à luz o despertar para novas narrativas, seja por parte dos professores, seja dos estudantes pois todos são impactados com esta metodologia eficaz de compartilhar saberes.

Também, destacamos a importância do contato com diferentes materiais didáticos e paradidáticos que devem ser trabalhados antecipadamente com os estudantes, isto é, um livro,

⁶⁰ COSTA, Júlio César Virgínio da. O ensino de História com o museu: práticas educativas em processos reflexivos. **Revista Crítica Histórica**, Maceió, ano VIII, n. 15, p.108-135, jul. 2017, p.122.

um vídeo ou um depoimento sobre o lugar a ser visitado porque ajuda muito os estudantes a compreenderem qual o ambiente que irão conhecer, além de gerar uma expectativa positiva sobre a aula de campo.

Neste sentido, foram disponibilizados os seguintes os livros:

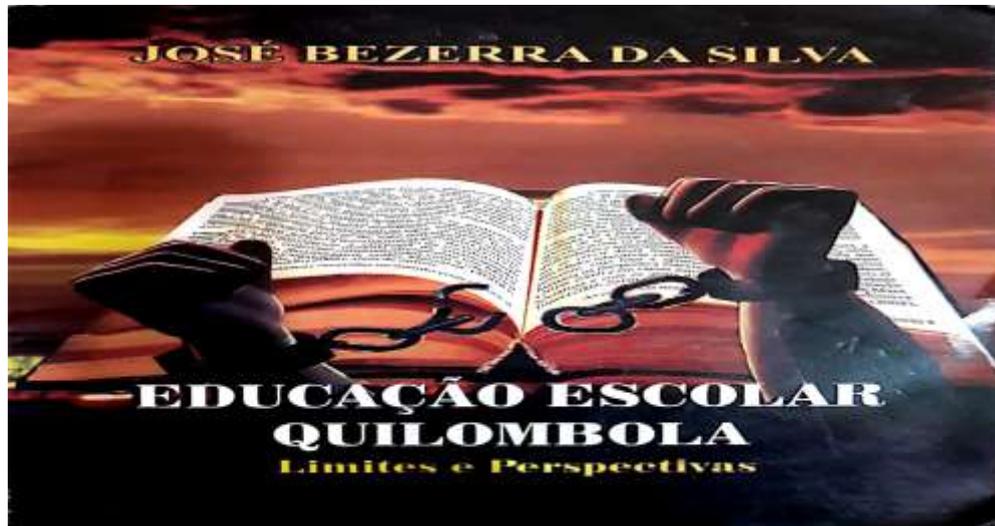


IMAGEM 3 - LIVRO TRABALHADO COM OS ESTUDANTES ANTES DA VISITA À COMUNIDADE QUILOMBOLA POÇOS DE LUNGA

Fonte: Acervo pessoal do autor, 2015.

Este livro composto de uma linguagem simples e realista sobre as questões quilombolas serviu para iniciar o debate em sala de aula acerca das realidades encontradas nas comunidades quilombolas.

O referido autor desvela que:

O quilombo, portanto, surge como alternativa social, na perspectiva de totalidade em face do escravismo colonial. Representa o espaço de liberdade almejado pelo escravo, onde se cultivam as plantas e se cultuam os ancestrais e os deuses trazidos da mãe África, estabelecendo laços de fraternidade e coletividade contrapostos à escravidão, enquanto sistema imposto pela violência física e pela coação psicológica.⁶¹

Outro livro que foi trabalhado em sala de aula, do autor Silva Júnior (2013), mesmo não sendo explorado na sua totalidade de capítulos, devido à disponibilidade do tempo, contribuiu sobremaneira para elencar alguns aspectos culturais dos povos Xucuru-Kariri:

⁶¹ SILVA, José Bezerra da. **Educação Escolar Quilombola: Limites e Perspectivas**. Palmeira dos Índios-AL: FACESTA, 2015, p.34.

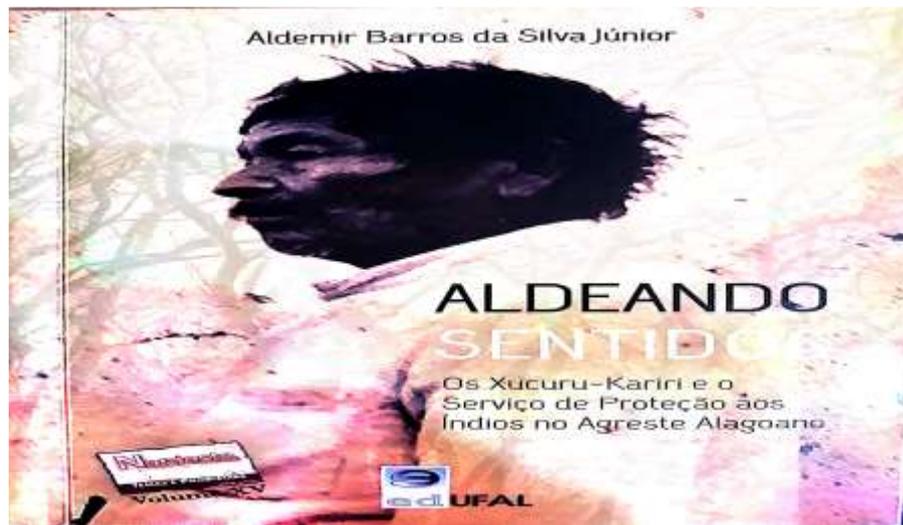


IMAGEM 4 - LIVRO TRABALHADO COM OS ESTUDANTES ANTES DA VISITA À ALDEIA INDÍGENA MATA DA CAFURNA

Fonte: Acervo pessoal do autor, 2015.

O título do livro *Aldeando Sentidos* e a sua capa ilustra a imagem do indígena José Francelino. Tanto o título como a capa constituem em elementos sugestivos para iniciar o debate acerca das especificidades dos povos indígenas tanto na aparência quanto na situação em que vivem, alguns aldeados e outros não. No entanto, ambos são indígenas.

Para Silva Júnior (2013, p. 47-48):

Em Alagoas, os grupos Xucuru-Kariri, habitantes do Município de Palmeira dos Índios, e os Kariri-Xocó, de porto Real do Colégio – aldeamentos cuja origem está relacionada a missões religiosas – utilizam-se desses registros para iniciarem um movimento em direção ao Estado, buscando o reconhecimento oficial e restituição territorial. Para isso, estabeleceram alianças com outros grupos indígenas, e principalmente com a igreja, para entrarem em negociação com políticos locais.⁶²

O autor desvela temas significativos do ponto de vista da aprendizagem sobre a cultura dessa população, especialmente por que retrata a origem, as alianças pela sobrevivência e a luta pelo direito à terra. São questões importantes para ser tratadas na Educação Básica, às quais contribuem para desconstrução de estereótipos e estigmas relacionados a esses grupos.

Os livros aos quais são destacados nas imagens 3 e 4 não representam um clássico sobre a temática quilombola ou indígena, o que os tornam significativos para o momento da

⁶² SILVA JÚNIOR, Aldemir de Barros da. **Aldeando sentidos: os xucuru-Kariri e o serviço de proteção aos índios no agreste alagoano**. Maceió: EDUFAL, 2013, pp.47-48.

aprendizagem que antecede a visita às comunidades. Porém traz uma discussão sobre a realidade dessas comunidades, suas lutas e a abordagem referente à cultura desses povos.

Após esse trabalho preliminar os estudantes conheceram de forma teórica, alguns aspectos socioculturais desses povos tradicionais, restando vivenciar na prática, através do contato realizado por meio das visitas às comunidades.

A diversificação de metodologias sob a forma de aula-campo, certamente contribuiu para que se vivenciasse o cotidiano dessas comunidades e os estudantes e professores puderam interagir com a realidade das mesmas.

Sobre a Aldeia indígena Mata da Cafurna, Neves (2019, pp. 59, 64, 65) destaca:

A Aldeia Mata da Cafurna, atualmente, em 2018, conta com uma população de em média 150 famílias e cerca de 812 habitantes. [...]. Os indígenas Xucuru-Kariri, habitantes da Aldeia Mata da Cafurna, se distanciam da zona urbana em cerca de 06 Km e o acesso de carro ou motocicleta nem sempre é possível, depende das condições climáticas e da situação das estradas, pois de acordo com a época do ano, em último caso, o percurso acontece a pé. [...] O ponto mais alto na Aldeia é a Serra Pelada, para os indígenas é o ponto mais alto, a Serra supera a altitude de 350 metros ao nível do mar. Este território é tido como uma Natureza sagrada, morada dos Encantados, que são as forças ancestrais que fazem parte da cosmologia dos povos indígenas, os mesmos estavam vivos, transformaram-se e tornando-se parte da natureza. É compreendido como um intermediador entre o mundo material e espiritual dos indígenas.⁶³

Na descrição a autora retrata alguns aspectos da realidade da Aldeia Indígena Mata da Cafurna, citando o total de habitantes, as dificuldades de acesso, especialmente em tempo de chuva e a importância da Mata para a cultura desse povo.

Uma coisa é ler e compreender a outra é está no espaço do objeto de estudo, com as implicações de significados de conceitos e ressignificação dos mesmos a partir do encontro com o outro, ou seja, com o objeto de pesquisa. Foram momentos significativos de aprendizagem, não apenas para os estudantes, mas também para os professores que estavam presente, pois puderam observar o cotidiano dos índios Xucurus-Kariri. Alguns desses momentos são retratados nas imagens a seguir:

⁶³ NEVES, Mary Hellen Lima das. **Os índios Xucuru-Kariri na Mata da Cafurna em Palmeira dos Índios: relações socioambientais no semiárido alagoano (1979-2016)**. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019, Maceió, 2019, pp.50, 64, 65.



IMAGEM 5 - TORÉ NA ALDEIA INDÍGENA MATA DA CAFURNA

Fonte: Acervo pessoal do autor, 2015.

A imagem 5, retrata uma aula de campo na Aldeia indígena Mata da Cafurna, na qual foi dançado o Toré. Sem dúvidas um dia especial para estudantes e professores, pois todos puderam ter a oportunidade de desmistificar alguns estereótipos presentes em parte da sociedade brasileira e em especial nos próprios alunos da escola sobre os indígenas.

Podemos observar que os indígenas da Aldeia Mata da Cafurna encontram-se expressando a sua cultura através da dança Toré. Para tanto Grunewald (2005) afirma que:

O Toré enquanto ritual religioso caracteriza-se pelo transe mediúnico, nele ocorrendo a possessão ou, se preferirmos usar categorias nativas kiriri, enramar ou manifestar. É através dessa possessão que os encantos se manifestam. A comunicação com os encantos é o objetivo do ritual. Todo sábado, à noite, é dia de “brincadeira” que é como se referem também a essa atividade que tem para os índios um caráter lúdico, que não contradiz seu aspecto religioso. Cantam e dançam marcando o ritmo ao som dos maracás e chocalhos confeccionados a partir da cabaça, planta comum na região. Trata-se de um objeto ritual cercado de reverências e que simboliza a sua indianidade.⁶⁴

Assim, o Toré está vinculado a História de vida desse povo, podendo variar quanto a sua forma e ritmo de aldeia para aldeia, bem como dentro de cada grupo que o pratica. Também, observamos que os estudantes e os professores estavam atentos, não apenas na dança em si, representada pela exibição do Toré, mas no significado de todo o contexto em que ela se

⁶⁴ GRUNEWALD, Rodrigo. **Toré**: Regime encantado do índio do Nordeste. Recife: FUNDAJ, Massangana, 2005, p.40.

realizou, ou seja, quem e como participavam, as vestimentas utilizadas e qual a expressão dos que o praticavam.

Especialmente, este Toré foi realizado em homenagem a presença dos estudantes e professores da Escola Estadual Graciliano Ramos e dos acadêmicos em História da Universidade Estadual de Alagoas. Ao final da apresentação dos indígenas, os estudantes e professores foram convidados a dançar o Toré. Houve a participação da maioria dos visitantes que dançaram e cantaram no ritmo ritualístico empreendido na prática do Toré.

Outro momento importante da aula de campo, constituiu na interação dos estudantes, no que se refere ao trajeto que os mesmos fizeram ao percorrerem a trilha da Mata da Cafurna, em que os estudantes puderam observar a natureza de perto, bem como os benefícios de manter a preservação da natureza.

A imagem abaixo, ilustra a experiência vivida pelos estudantes:



IMAGEM 6 - TRILHA DA ALDEIA INDÍGENA MATA DA CAFURNA

Fonte: Acervo pessoal do autor, 2015.

A imagem 6, retratou na prática a importância das atividades extraclasse para os estudantes, pois deve-se ensinar na Educação Básica os cuidados com a preservação da natureza, bem como, o respeito à cultura indígena.

Analisando esta imagem, vemos o conjunto de estudantes percorrendo a trilha existente na Mata da Cafurna, certamente foram muitos ensinamentos e aprendizado nesse dia, pois a natureza nesta região é deslumbrante e a mata preservada vai despertando o olhar dos estudantes para a importância da preservação da natureza.

Percebemos o cuidado dos estudantes com a biodiversidade da Mata da Cafurna, nada passava despercebido, por diversas vezes era preciso parar a caminhada na trilha para explicar aos estudantes qual era a espécie de árvore avistada ou qual o tipo de inseto ou animal mais encontrado naquela mata.

Do ponto de vista do aprendizado socioambiental, como também, dos sentidos que a natureza representa ao povo indígena foi gratificante ver os estudantes mudando e/ou modificando e ampliando seus conceitos sobre a preservação ambiental e os conceitos referente ao modo de vida do povo indígena.

Em outra aula de campo, desta vez, na comunidade Quilombola Poços do Lunga, foi vivenciado pelos estudantes e professores o cotidiano das pessoas remanescente dessas populações tradicionais. A imagem 07 ilustra esse encontro:



IMAGEM 7 - RODA DE CONVERSAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA POÇOS DO LUNGA

Fonte: Acervo pessoal do autor, 2015.

Na imagem 7, intitulada - Roda de conversa sobre a Comunidade Quilombola Poços do Lunga, a constituição de uma reunião de estudantes, professores, representantes da Comunidade e os acadêmicos do curso de História da UNEAL, integrantes do PIBID e os integrante da Comunidade Quilombola Poços do Lunga.⁶⁵

Foram, efetivamente espaços de aprendizagem não por que estavam presentes conferencistas renomados para realizar uma palestra, mas porque celebrava um encontro de

⁶⁵ A Comunidade Quilombola Poços do Lunga é formada por remanescentes de quilombo no Município de Taquarana, distante 135 km da capital alagoana e situado na região do agreste.

diferentes culturas, no qual foram reveladas as dificuldades que passam os descendentes quilombolas, esquecidos, sem estrutura para uma sobrevivência digna e na maioria dos casos totalmente dependentes do Programa de Assistência Bolsa Família do governo Federal. Entretanto, estudantes e professores, perceberam na comunidade, mesmo com tão pouco, a dignidade, as lutas por melhorias de condição de vida e a resistência desse povo.

Destacamos a importância da parceria entre UNEAL e as escolas da rede estadual de ensino, pertencente a 3ª Gerência Regional de Ensino do estado de Alagoas, como também o protagonismo dos acadêmicos do curso de História que elaboraram o projeto, discutiram-no em sala de aula e planejaram às visitas tanto a Mata da Cafurna como a Comunidade Quilombola Poços de Lunga. Destacamos a supervisão dos professores da universidade e também da escola estadual que foram presentes em todas as etapas do Projeto.

Percebemos que as ações do projeto possuíam elevado grau de aprendizagem, pois se investigava a História do meio, que invariavelmente, representa maior dinamização do conhecimento histórico e respeito a diversidade sociocultural, a partir das explicações e depoimentos obtidos por moradores *in lócus*, como também, através do conhecimento sobre as especificidades do meio em que se observa.

Bittencourt (2018, p.227) verifica que:

Para as disciplinas de História, Geografia e Artes o “meio social e físico” corresponde a um laboratório de ensino. A sociedade, em suas relações temporais e espaciais, normalmente apresentada por textos escritos ou pela iconografia, situa-se em outra dimensão e profundidade ao ser observada diretamente, pois neste caso surge a oportunidade de dialogar com pessoas, identificar construções privadas e públicas, atentar para fatos cotidianos que geralmente passam despercebidos e transformá-los em objeto de estudo, de análise, de descoberta.⁶⁶

Contudo o emprego desta metodologia foi importante para os estudantes da Educação Básica, pois puderam através do estudo do meio, serem também testemunhas do conhecimento histórico, presenciando e interagindo com as respectivas Comunidades. Importante também para os futuros professores de História que naquele momento integravam o Projeto e aprenderam na prática a relevância de uma aula de campo com fulcro nas questões indígenas e outra na afro-brasileira.

A seguir temos a imagem 8 que revela o momento ímpar na memória do protagonismo da ancestralidade cultural dos integrantes da comunidade Quilombola Poços de Lunga, pois

⁶⁶ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018, p.227.

fizeram questão, assim como os indígenas da Aldeia Mata da Cafurna de explicitar a alegria do momento e da visita que estava em curso, ofertando-nos o que eles tinham de melhor, ou seja, a sua cultura reverberada na prática da capoeira:



**IMAGEM 8 - ARTE DA CAPOEIRA NA COMUNIDADE
QUILOMBOLA POÇOS DO LUNGA**

Fonte: Acervo pessoal do autor, 2015.

Ressaltamos nesta imagem uma apresentação da arte da capoeira na Comunidade Quilombola Poços de Lunga. Esta manifestação cultural constitui como ponto central o rememorar da ancestralidade dos quilombolas, à qual, atualmente, vem sendo reverenciada pelos seus descendentes. Podemos notar o envolvimento de toda a comunidade, isto é, das crianças, dos jovens e adultos a praticarem e entoar os cânticos que remontam suas lutas, resistências e autoestima.

Este foi mais um momento de aprendizagem pela relevância para todos os presentes, tanto para os visitantes, como para a comunidade quilombola, pois para aqueles que assistem a arte da capoeira, presenciam uma manifestação cultural e aprendem a respeitá-la. No entanto, os que praticam a capoeira transmitem a mensagem de que as lutas pelo reconhecimento da diversidade cultural continua, porém, o espaço foi conquistado e atualmente existe a liberdade de reverenciar a cultura afro-brasileira em muitos espaços públicos e privados.

As aulas de campo foram essenciais para a socialização dos conhecimentos teóricos obtidos em sala de aula, os alunos da Educação Básica de Alagoas vivenciaram na prática o cotidiano da comunidade quilombola, como também da aldeia indígena, suas dificuldades,

fosse para legalizar a posse da terra, ou fosse para preservar o legado cultural deixado pelos seus antepassados.

Vale salientar que essas ações, visitas a comunidades indígenas e quilombolas, concretizaram-se mediante o esforço de professores e estudantes que elaboraram quotas para pagamento do transporte até essas localidades, localizadas na área rural da cidade de Palmeira dos Índios, distantes apenas cerca de quinze quilômetros da área urbana.

Fonseca (2011) afirma que:

Os arquivos esperam pelos historiadores, prontos a revelar um universo de fontes pouco explorado ou mesmo desconhecido para os que se dedicam a História da Educação. A importância do ensino de História não está apenas nas salas de aulas das escolas, mas habita, com outros formatos, outras instâncias do cotidiano e a atenção a esta sua outra face irá, com certeza, enriquecer e consolidar este campo de pesquisa.⁶⁷

Porém, observamos a intensa participação dos professores na escolha dos conteúdos curriculares para realização da pesquisa de campo, entretanto, algumas vezes, o conteúdo não foi dinamizado por falta de investimento, pois os professores não podem arcar com o ônus de fazer quota com a finalidade de viabilizar o transporte dos estudantes para aula de campo. O planejamento das ações, contempladas nos conteúdos escolares, faz parte do processo de ensino e aprendizagem e complementam as atividades em sala de aula, devendo está previsto no orçamento da escola as despesas acerca dessas questões.

⁶⁷ FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.36.

2 - O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PARA OS PROFESSORES E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas. (Choppin, 1993, p.19)

É a partir da escrita dos primeiros livros didáticos que se tem como referência a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), o qual foi criado na primeira metade do século XIX e representou o marco fundador para a historiografia brasileira. Foi com a criação desse Instituto em 1838 que se desenvolveu o ensino de História concomitantemente com a produção de livros didáticos referentes à História do Brasil.

No tocante, existem aspectos importantes a considerar nesse início da produção dos materiais didáticos e do ensino de História. Os livros didáticos tinham como fonte principal os autores estrangeiros que escreviam sobre o Brasil, eram eruditos e literatos estrangeiros como o inglês Southey⁶⁸ que escreveu - *History of Brazil*; e o Português Bellegarde⁶⁹ que publicou o *Resumo de História do Brasil*.

Com o IHGB iniciou-se um trabalho para mudar esta realidade, ou seja, a estruturação de base, através da coleta de fontes documentais para retratar o passado nacional do País. Nesta perspectiva, observa-se que a História do Brasil retratada nos livros didáticos começa a ter novos contornos a partir do compêndio do General José Inácio de Abreu e Lima, que em síntese, instauraria em primeiro momento a História nacional configurada sob a égide do patriotismo narrado nos livros didáticos de História.

⁶⁸ *História do Brasil*, de Robert Southey (1774-1843), é considerada por alguns estudiosos como a primeira história geral do Brasil. A narrativa elaborada por Southey se demarca, em vários aspectos, daquela que seria linhagem predominante na historiografia brasileira oitocentista, sobretudo no que se refere à colonização portuguesa. A Conjuração Mineira é pela primeira vez registrada em livro; para o autor, índios e portugueses foram igualmente bárbaros e cruéis, embora tenha cabido a estes implantar a civilização e construir o Estado. GASPARELLO, Arlette Medeiros. A nação imaginada nos livros didáticos do século XIX. **Cadernos de História da Educação**. v. 14, n. 1, p.39-53, jan./abr. 2015, p.47. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/32114/17330>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

⁶⁹ Henrique Luís de Niemeyer Bellegarde foi autor de *O Resumo de História do Brasil de Bellegarde (1831)*, o qual é anterior à criação do Instituto Histórico e Geográfico (IHGB), e é produto de uma tradução do *Resumé de l'histoire du Brésil*, de Jean-Ferdinand Denis. Denis era sócio correspondente do IHGB e muito considerado entre os membros do Instituto, com os quais mantinha correspondência. [...] Seu livro se tornou, assim, o primeiro de história nacional adotado no ensino brasileiro após a independência, na escola elementar e no secundário do Colégio de Pedro II. GASPARELLO, Arlette Medeiros. A nação imaginada nos livros didáticos do século XIX. **Cadernos de História da Educação**. v. 14, n. 1, p.39-53, jan./abr. 2015, p.45. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/32114/17330>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

2.1 - TRAJETÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os livros didáticos desde o início do seu emprego como ferramenta dinamizadora dos saberes históricos na Educação Básica passaram e vêm passando por significativas mudanças em vários aspectos, dentre os quais podemos destacar no campo editorial, na presença de conteúdos, dos interesses hegemônicos face o poder dominante à época entre outros.

Neste sentido, na construção das reflexões utilizaremos vários autores, dentre os quais têm se debruçado acerca da produção e análise do livro didático com fulcro na qualidade do ensino em sala de aula da Educação Básica.

Destarte, entendemos que tais produções não desvelaram preocupação em retratar a história da cultura afro-brasileira e indígena nos compêndios iniciais sobre a História do Brasil, pois fazia referência ao negro e ao índio associando-os ao processo escravagista ocorrido no Brasil e ao desempenho do seu papel como valorosos soldados quando empreendiam lutas contra os invasores. Estas concepções, em larga medida, tornou invisíveis os valores culturais pertinentes a estas etnias, pois não se concebia ao negro e ao índio como portadores de culturas diferenciadas.

Rosemberg (2003), aponta que a as desigualdades raciais presente no livro didático até a década de 70 do século XX, começou mudar a partir da década seguinte em que o Movimento Negro demonstrou interesse pelo tema. A referida autora desvela que:

As nuances de discriminações raciais contra negros no Brasil e na África, em perspectiva histórica ou não, produzidas e veiculadas pelos livros didáticos. [...] os resultados das pesquisas dos anos 1980 e 1990, que analisaram representações contemporâneas no negro nos textos e nas ilustrações, permitem apreender um quadro de depreciação sistemática de personagens negros, associada a uma valorização sistemática de personagens brancos.⁷⁰

Corroborando com o pensamento da autora, Pinto (1992, p. 42), descreve que no final dos anos 1970, no campo da educação e no transcorrer dos anos 1980, havia um pensamento unívoco que privilegiava o conceito de estereótipo: “Todos eles, de uma maneira ou de outra, se inspiram nas teorias reprodutivistas, enfatizando assim o papel da escola como reprodutora das discriminações existentes na sociedade contra determinadas categorias étnico-raciais”.⁷¹

⁷⁰ ROSEMBERG, Fúlvia; BATISTA, Chirley; SILVA, Paulo V. Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p.125-146, jan./jun. 2003, p.133.

⁷¹ PINTO, Regina. Raça e educação: uma articulação incipiente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p.41-50, 1992, p.42.

Logo, não era exceção a sociedade da época vê-los como uma raça inferior, mas ao que nos leva a crer que os atos discriminatórios em desfavor dos negros era a regra, inclusive com a participação da escola, que por meio de livros didáticos também reproduziam a discriminação racial.

Por sua vez, sobre a presença dos indígenas nos livros didáticos do país, Silva (2010, pp. 43-44) constata-se que muitas vezes não condizem com a realidade, pois são vistos como sujeitos históricos pertencentes ainda ao século XV:

Os avanços nas pesquisas acadêmicas têm desconstruído a ideia segundo a qual índio é um ser pertencente a um passado distante, enquanto os livros didáticos de História do Brasil geralmente nos ensinam que os colonizadores foram “conquistadores” e que os negros foram escravos “apenas vítimas. Não aparecem os conflitos, as mobilizações e demais estratégias de resistências negras na sociedade escravocrata. E os índios, ora aparecem como povos de cultura comum entre si, como se todos se comportassem igualmente, não importando qual região habitavam ou qual seu povo, ora eram “pacíficos” “inocentes” “incapazes”, necessitados de proteção e tutela do Estado.⁷²

Contudo, este quadro de marginalização cultural referente a essas populações começou a ser modificada no Brasil através de suas lutas e resistências étnico-raciais e instituições representativas a partir da década de 80 e 90 do século XX, quando se verifica mais pesquisas sobre a temática e maior diversidade de abordagens nos livros didáticos, respaldadas pela Constituição de 1988:

Ao longo de 1980 e início da década seguinte, fortaleceu-se uma intelectualidade negra ligada ao meio político e às universidades que se manteve em diálogo com o movimento negro. Naqueles anos, a área da educação foi a que mais se destacou em termos de produção intelectual, em que muitas negras e negros defenderam dissertações e teses sobre as suas próprias experiências históricas e cotidianas, tornando-se autores de suas reflexões acadêmicas.⁷³

Percebemos que a demanda por conhecimentos e autoafirmação na história da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas da Educação Básica urge de uma maior percepção da universidade com o movimento negro e indígena, especialmente por este conteúdo ter sido

⁷² SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v.17, n. 2, p.32-47, mai./ago. 2010, pp.43-44.

⁷³ SANTOS, José Antônio dos. História e cultura afro-brasileira e Movimento Negro. **Momento**, v. 22, n. 2, p.39-64, jul./dez. 2013, p.60.

inviabilizado/negado ou pouco pesquisado durante longo período da História do Brasil. Até o final de 1980.

Os pesquisadores brasileiros preocuparam-se, na maioria das vezes, em retratar as questões referente a escravidão, mais especificamente sobre a transição da mão de obra escrava para o trabalho assalariado e reconhece que:

Ainda que reconheçamos o tímido debate das políticas educacionais para o ensino de História, desde os anos 1990, houve não apenas o crescimento da pesquisa científica na área do ensino e da aprendizagem de História, mas também uma valorização cada vez maior da cultura escolar, dos saberes e das práticas educativas, desenvolvidos em diferentes lugares por docente e outros atores do processo educativo. Essa foi uma conquista importante porque reafirmou, entre nós, a concepção de que ensinar História não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos em outros espaços: existe também uma produção escolar.⁷⁴

Faz-se necessário, explorar melhor os recursos que os professores e estudantes tem à disposição em sala de aula, distribuídos gratuitamente para a escola pública de forma que se amplie o conhecimento sobre essa temática. Neste sentido, a leitura e a exploração do livro didático, aliado ao emprego de fontes diversas, constituído de leitura de livros paradidáticos como complementação dos conteúdos estudados, as aulas de campo revestem-se de importância fundamental para o ensino e a aprendizagem sobre os aspectos históricos e culturais da população negra e indígena do Brasil.

As Leis nº 10.639/03⁷⁵ e 11.645/08⁷⁶ vêm operacionalizando o fomento a novas pesquisas, novas abordagens e reflexões acerca da inserção da cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula, assim como as atenções aos conteúdos curriculares referentes à diversidade cultural, tomaram novos contornos, sendo ampliados os debates que convergem para uma constatação simples, porém, oportuna: os afrodescendentes e os indígenas possuem suas próprias Histórias.

Este fato suscita novas reflexões do contexto histórico em que esses povos foram subjugados durante séculos, sendo negado o direito de expressar a sua cultura no convívio

⁷⁴ GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus. 2012, p.35.

⁷⁵ BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 15 out. 2019.

⁷⁶ BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e indígena. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 15 out. 2019.

social. Oliva (2007, p.238) afirma que parte significativa da historiografia brasileira não se dedicou a retratar os aspectos culturais dos povos africanos e/ou afrodescendentes nos livros didáticos:

Até o final da década de 1990, o continente africano, aparecia, invariavelmente, associado ao processo de viagens marítimas dos séculos XV e XVI e ao tráfico de escravos. Nesse caso, a África não passava de um obstáculo ou a fonte de matéria prima humana que alimentou o circuito comercial alimentado no atlântico. Suas sociedades e trajetórias históricas pouco interessavam. No entanto, em 1999, talvez motivados pelos PCNs, como haviam mencionado anteriormente, surgiram os primeiros manuais de História que dedicavam à África, capítulos ou tópicos específicos.⁷⁷

A citação desvela que a História africana foi mascarada, silenciada e desconfigurada, necessitando a partir do século XXI ser reescrita e aprendida pela população brasileira. Assim, dar-se conta do importante papel do livro didático de História porque por ser um material de uso sistemático e mais utilizado nas escolas públicas da Educação Básica, muitas vezes é o único material disponível para leitura em algumas escolas e não se discute a necessidade de questioná-lo ou complementá-lo.

Destaca Grupioni (2018, pp.15-16) que:

Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro. E isto acontece, muito embora, as crianças sejam cotidianamente bombardeadas pelos meios de comunicação com informações sobre os índios hoje. Deste modo, elas não são preparadas para enfrentar uma sociedade pluriétnica, onde os índios, parte de nosso presente e também de nosso futuro, enfrentam problemas que são vivenciados por outras parcelas da sociedade brasileira.⁷⁸

O livro didático não se encontra desvinculado de um projeto de aprendizagem, pelo contrário, ele faz parte de uma política pública educacional que desde 1929, vem sendo aperfeiçoada com o objetivo de facilitar o acesso ao conhecimento, uma vez que ele se constitui na principal fonte de estudo, muitas vezes determinante no processo de ensino e aprendizagem.

⁷⁷ OLIVA, Anderson. **Lições sobre a África: Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)**. 2007. 404 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade de Brasília. Brasília, 2007, p.238.

⁷⁸ GRUPIONI, Luís Donizete Benz (Consultor). **Documento Técnico Consolidado: Estudos para regulamentar a Lei 11.645**. UNESCO. Conselho Nacional de Educação. São Paulo, 2012, pp.15-16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=34951-documento-tecnico-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 dez. 2019.

Entretanto, Gobbi (2007) ao analisar os livros da disciplina de História ressalta: “verificamos que na disciplina de História são recorrentes aqueles que mencionam a problemática dos estereótipos e da discriminação”.⁷⁹ Dentre as quais precisam ser identificadas e criticadas pelo docente, trazendo à luz o debate em sala de aula, recortes de produção historiográfica de autores que se contraponha as ideias do autor do livro didático em estudo.

Bittencourt (2018), fala sobre a utilização do livro didático e destaca a sua complexidade, pois nem sempre isoladamente ele é o responsável por situações que envolvam discriminação, silenciamento de culturas ou expressões que incentivem a prática de preconceitos étnico-raciais. Na maioria das vezes o livro reproduz o pensamento historiográfico vigente, diante das demandas das classes dominantes. A referida autora desvela:

Sobre as relações entre conteúdos escolares e acadêmicos, o historiador Carlos Vesentini, no artigo “Escola e livro didático de História”, apontou para as especificidades do livro didático no processo de criação e cristalização de uma memória, na consolidação de determinados fatos considerados fundamentais nas mudanças da nossa sociedade. O autor adverte-nos, no entanto, de que o livro didático não é responsável de forma isolada por essa sedimentação de uma memória histórica; na maioria das vezes, serve de veículo de reprodução de uma historiografia responsável pela produção dessa mesma memória e que renova interpretações, mas sempre em torno dos mesmos consagrados fatos, que se tornam os nós explicativos de todo o processo histórico: o Descobrimento do Brasil, a Independência, a Proclamação da República, a Revolução de 1930.⁸⁰

No contexto atual, não se contesta a relevância do livro didático quanto ao seu emprego na disseminação dos conteúdos históricos, o que se busca é algo a mais, ou seja, compreendê-lo como material sujeito às interferências de ordem estatal, ideológica e econômica, que muitas vezes repercutem nos silêncios ou omissões por parte deste veículo de informações, dos temas relacionados como por exemplo: a diversidade cultural do povo brasileiro.

Todavia, se os livros didáticos forem bem explorados, mesmo com ausências de temas relevantes e com a devida crítica construtiva ou questionamento, ele pode contribuir com o ensino de História. Afinal, o mesmo faz parte de um programa que há décadas está a serviço do processo de ensino e aprendizagem no Brasil e possui uma estrutura que vem sendo aperfeiçoada em sua trajetória.

⁷⁹ GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história: uma análise nos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático.** 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006, p.33.

⁸⁰ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de história: Fundamentos e métodos.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018, 249.

Silva (2019, p. 67), no quadro abaixo desvela a dinâmica do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD):

Adesão	Escolas Federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que desejem participar dos programas de material didático, deverão manifestar este interesse mediante adesão formal, observando os prazos, normas e obrigações e procedimentos.
Editais	Estabelecem as regras para a inscrição do livro didático, são publicados no Diário oficial da União, e disponibilizados no portal FNDE
Inscrição das Editoras	Os editais determinam os prazos e os regulamentos para a habilitação e a inscrição das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.
Triagem/ Avaliação	Para constatar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, realiza-se uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) do Estado de São Paulo. Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria da Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Esses especialistas elaboram a resenha dos livros aprovados, que passam a compor o guia dos livros didáticos.
Guia do Livro	Orienta a escolha dos livros a serem adotados pelas escolas.
Escolha	Os livros didáticos passam por um processo democrático de escolha, com base no guia do livros didáticos, Diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas pelos estudantes e professores nas suas escolas.

QUADRO 1 - DINÂMICA DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Fonte: SILVA, 2019.⁸¹ Quadro elaborado pelo autor de acordo com os dados disponibilizados.

O PNLD exposto no quadro 1 possui uma estrutura, bem definida, ou seja, com atribuições e funções para que os diversos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possa fazer parte da escolha dos livros didáticos.

Resta-nos observar se as competências de cada sujeito que vai, desde o gestor maior a nível estadual, até cada professor, seja ele, de uma escola de grande porte ou àquelas de porte pequeno, localizadas, na maioria das vezes na periferia e/ou zona rural dos municípios. É preciso estar atento aos prazos de cadastro, regras de inscrição para aquisição do livro didático, editais e os guias, estes são fundamentais para que o professor possa fazer a escolha do material que esteja dentro do seu planejamento curricular.

Ainda, para Silva (2019, p. 68) existem algumas ações específicas que devem fazer parte do cotidiano das escolas e professores para que o processo de aquisição do livro didático seja concebido de forma eficaz, conforme eventos demonstrados no quadro 2:

⁸¹ SILVA, Cintia Gomes da. **Análise das imagens dos povos indígenas em uma coleção de livros didáticos de História para estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. 2019. 166. f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2019, p. 67.

Pedido	A formulação da escolha dos livros didáticos é feita pela internet. De posse da senha previamente enviada pelo FNDE, as escolas e professores fazem a escolha online em aplicativo específico para esse fim, disponível na página do FNDE.
Aquisição	Após a compilação dos dados referente aos pedidos realizados pela internet, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. A aquisição é realizada pela inexigibilidade de licitação, prevista na Lei 8.666/93, tendo em vista que a escolha dos livros efetiva-se pelas escolas e são editoras específicas que detêm o direito de produção de cada livro.
Produção	Concluída a negociação o FNDE firma o contrato e informa a quantidade de livros a serem produzidos e as localidades de entrega às editoras. Assim, inicia o processo de produção, que tem a supervisão dos técnicos do FNDE.
Análise de qualidade física	O IPT acompanha o processo de produção, sendo responsável pela coleta de amostras e pela análise das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISSO e manuais de procedimentos de ensaios pré-elaborados.
Distribuição	A distribuição dos livros é feita por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ETC), que leva diretamente os livros diretamente da editora para as escolas. Esta etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação.
Recebimento	Os livros chegam as escolas entre outubro do ano anterior ao atendimento do ano letivo. Nas zonas rurais, os livros didáticos são entregues na sede das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem efetivar as entregas dos livros.

QUADRO 2 – PROCESSO DE ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS

Fonte: SILVA, 2019.⁸² Quadro elaborado pelo autor de acordo com os dados disponibilizados.

Vê-se, como descrito nos quadros 1 e 2, que existe uma logística de acompanhamento que vai desde a adesão à escolha dos livros didáticos pela escola e professores, até a entrega dos mesmos na escola. Todo o procedimento entre o início e o final do processo faz parte de um complexo sistema em que vários atores exercitam suas posições, sejam elas de escolhas, supervisão e fiscalização de forma ativa. Se ocorrer falhas em um desses mecanismos, todo o processo pode ficar comprometido. No entanto, algumas escolas da rede estadual de ensino deixam de receber seus livros didáticos por não atentarem aos prazos e regras constantes nos

⁸² SILVA, Cintia Gomes da. **Análise das imagens dos povos indígenas em uma coleção de livros didáticos de História para estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. 2019. 166. f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2019, p. 68.

editais que referendam o processo de aquisição dos livros didáticos, talvez por desconhecimento ou pela inobservância dos procedimentos cabíveis para alimentar o sistema.

É importante que professores e estudantes façam uso do livro didático atualizado, pois os conceitos e as abordagens historiográficas podem sofrer alterações dentro do triênio para o qual o livro foi aprovado. Recomendamos as escolas da Educação Básica e aos professores, fazerem o acompanhamento das normas e resoluções contidas no portal do FNDE para que tenha o seu direito garantido dentro do processo democrático de escolha do livro didático. Entretanto, ressaltamos que é a leitura que se faz desse instrumento de trabalho que passa a ser o diferencial do ensino e aprendizagem.

O PNLD tem como objetivo central subsidiar as atividades de ensino e aprendizagem dos professores e estudantes, com a distribuição de livros aos alunos da Educação Básica nas escolas públicas:

A indústria editorial brasileira, graças à produção e a venda em massa de livros didáticos, subsidiada em grande parte pelo governo, conseguiu se colocar entre as maiores do mercado internacional. Segundo o Ministério da Cultura, em 2008, o Brasil foi o oitavo maior produtor de livros do mundo. Os dados, entretanto, não significam que a democratização do saber no Brasil tivesse atingido índices similares aos do Japão e da França de outros grandes produtores. Ao contrário os índices educacionais da educação básica no mesmo período colocavam o Brasil ao lado dos países mais pobres do mundo. Mesmo com diminuição da taxa de analfabetismo, de 13,3% em 1999 para 9,7 em 2009, o IBGE apurou que o número de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais de idade, em números absolutos, era de 14, 1 milhões, sendo que dessas, 42,6% tinham mais de 60 anos, 52,2% residiam no Nordeste e 16, 4% viviam com meio salário mínimo de renda familiar per capita. Nesse cenário o livro didático de História tornou-se o canal privilegiado para a difusão de saberes históricos.⁸³ .

Observamos que o Estado brasileiro investiu valores substanciais na aquisição e distribuição de livros didáticos neste período, chegando ao montante em torno de 3,30 bilhões de Reais em 2015. Assim, deixando a discussão sobre os interesses do mercado editorial para outro momento e atentando-se mais precisamente para os aspectos educacionais.

Sabemos que só a compra de livros não é a garantia de melhoria nos índices de aprendizagem, assim como, a cultura da leitura não se desenvolve de forma repentina, ou seja, faz parte de um processo gradual e contínuo que precisa de persistências e condições favoráveis à aprendizagem e o livro didático decerto corrobora para prática da leitura.

De fato, quando se aperfeiçoa o uso do livro didático esta prática concorre para a disseminação do conhecimento histórico, que por sua vez, resulta na melhoria dos índices de

⁸³ GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizados. 13. ed. Campinas, SP: Papirus. 2012, p.96.

No gráfico 1, existem pessoas vivendo em situação de extrema pobreza, pois a linha demarcatória que indica aqueles que estão inseridos na condição de extrema pobreza começa a ficar mais evidente a partir do Estado de Roraima, localizada na Região Norte, seguindo o curso ascendente em todos os Estados da Região Nordeste, sendo que o Estado do Maranhão e o Estado de Alagoas ocupam o primeiro e o segundo lugar, respectivamente em desigualdade social. Para Savato [et al] (2010, p. 754-755), existe a pertinência de analisar as desigualdades sociais não apenas com o combate à pobreza, mas elevando-se o nível de escolarização da população dessas regiões. O autor destaca que:

Podemos pensar em uma abordagem alternativa para o problema de desigualdade regional no Brasil. Ela baseia-se na tese de que a baixa renda per capita nas regiões Norte e Nordeste está relacionada com a concentração de indivíduos com baixa escolaridade (baixo capital humano) e baixo capital físico, o que fazem com que suas rendas sejam pequenas. Dessa forma, a redução da desigualdade regional confunde-se com o combate à pobreza e, para tal, necessita-se de uma política de educação e qualificação profissional e programas de acesso ao crédito. [...] Camargo e Mendonça (1997) reforçam a tese da importância das características dos indivíduos, notadamente daquelas relacionadas à educação, na determinação da diferença de renda através de evidências empíricas.⁸⁵

Alia-se ao pensamento do autor acima citado, o fato de que existe pesquisas como a Pesquisa Nacional da Amostra de Domicílios (PNAD, 1999), sobre os rendimentos *per capita* recebidos pelos trabalhadores de acordo com a sua região, que corroboram com a sua análise, ou seja, investimentos em educação é o diferencial para mudanças positivas na sociedade. Neste sentido, os livros didáticos do ensino de História possuem relevância diante de um contexto em que os estudantes são levados a pensar sobre a realidade da região e de como superar estas questões.

O Brasil passou por períodos em que o ensino de História sofreu censura e interferência direta do Estado, chegando-se ao ponto em que no Período da Ditadura Civil-militar as disciplinas de História e Geografia perderam a sua autonomia e foram substituídas pela disciplina de Estudos Sociais, junto com as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), formavam o currículo legitimador do regime político.

⁸⁵ SALVATO, Marcio Antonio; FERREIRA, Pedro C. Gomes; DUARTE, Angelo J. Mont'Alverne. O Impacto da Escolaridade Sobre a Distribuição de Renda. **Estudos econômicos**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 753-791, out./dez. 2010, pp.754-755.

No entanto, os livros didáticos editados nesse período eram focados nos fatos políticos e nas biografias dos heróis nacionais, como também os professores deveriam ser meros repetidores desses manuais. Somente com o fim da ditadura civil-militar, em meados da década de 1980, é que os livros didáticos de História e o ensino da mesma voltaram a ter sua autonomia.

Segundo Guimarães (2012, p. 101) foi:

A partir do ano 2000, ressaltou duas outras importantes medidas para a área de História: 1) a distribuição dos livros de História e Geografia, separadamente, e não mais de Estudos Sociais, para os anos iniciais do ensino fundamental; 2) a universalização da distribuição dos livros de História para os alunos do ensino médio das redes públicas, por meio do Programa Nacional do Livro Didático do ensino fundamental e do ensino médio (PNLEM).⁸⁶

Observamos que os espaços referentes à disciplina de História e Geografia tiveram os seus correspondentes livros didáticos associados à disciplina Estudos Sociais por terem sofrido interferência direta do Estado e mesmo com o fim da ditadura civil militar ainda verificava sua presença até o ano de 2000, vínculos, que de certa forma não dava autonomia a essas disciplinas.

Para Fonseca (2011,2011, pp.57-58), a disciplina de Estudos Sociais privava os estudantes do conhecimento mais ampliado acerca da construção da História e das identidades dos cidadãos, uma vez que destacava apenas as personalidades, isto é, *grandes vultos*, na construção da mesma. Isto posto nos livros didáticos da disciplina de Estudos Sociais, em substituição as disciplinas de História e Geografia, repercutiam no imaginário de estudantes e professores no sentido de disseminar a formação do pensamento da sociedade brasileira sob a tutela do Estado.

Segundo as determinações do próprio Conselho Federal de Educação, a finalidade básica dos Estudos Sociais seria ajustar o aluno ao seu meio, preparando-o para a “convivência cooperativa” e para suas futuras responsabilidades como cidadão, no sentido do “cumprimento dos deveres básicos para com a comunidade, o Estado e a Nação”. Nessa concepção, os homens não aparecem como construtores da história ela é conduzida pelos “grandes vultos”, cultuados e glorificados como os únicos sujeitos históricos.⁸⁷

Contudo, verificamos que a disciplina de Estudos Sociais ao ser tirada da disciplina de História e de Geografia, seu *status* de campo de conhecimento independente, deixa a cargo de uma única disciplina, que centralizava os saberes a serem ensinados em uma perspectiva

⁸⁶ GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizados. 13. ed. Campinas, SP: Papirus. 2012, p.101.

⁸⁷ FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, pp.57-58.

acrítica, ou seja, a de que a História oficial estava embutida na disciplina de Estudos Sociais deveria prevalecer.

Com a volta da disciplina de História e de Geografia e seus respectivos livros didáticos, desmembrados da disciplina de Estudos Sociais, percebeu-se uma certa independência quanto à abordagem dos conteúdos referentes à cultura afro-brasileira e indígena. Assim, observamos que houve a inter-relação do livro didático e seus conteúdos com o ensino da História e destes com o poder estatal, pois em última análise é o Estado brasileiro sob as diretrizes do Ministério da Educação e seus órgãos de controle que aprovam os livros didáticos que serão utilizados nas escolas públicas em todo o país a cada quatro anos.

Analisar a inclusão da temática “História da cultura afro-brasileira⁸⁸ e indígena” no currículo oficial precisa da observação de vários viés, afinal, existem temas como o processo de formação dos professores e até mesmo a afinidade da temática afro-indígena pelo professor que são fatores presentes na realidade das escolas e podem interferir na dinâmica da abordagem da cultura dessas populações.

Sabemos que, o livro didático é um material complexo que está sujeito a interferências associadas às práticas docentes e ao cumprimento do projeto político pedagógico das escolas, contudo, faz-se necessário convergir as ações de modo que se obtenha maior criticidade deste material, bem como maior exploração dos seus conteúdos.

A prática docente da temática afro-brasileira e indígena é amparada pela legislação vigente, especialmente pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteraram a Lei nº 9.394/1996, uma vez que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da “história da cultura afro-brasileira e indígena”. Logo, os estabelecimentos de ensino públicos e particulares em todo o Brasil foram obrigados a ofertar aos estudantes as contribuições dos negros e índios para a formação da sociedade brasileira, resgatando assim o papel destas populações nas áreas sociais, política e econômica.

Assim, na mesma perspectiva os livros didáticos adequaram-se a contemplar a presença destes temas em suas seções. Para corroborar com essa análise Bittencourt (2009, p. 305), aborda que:

⁸⁸ Embora se reconheça as diferenças teóricas que justificam os termos negro, afrodescendente e afro-brasileiro, será utilizado no presente trabalho como sendo sinônimos por considerarmos que são publicamente reconhecidos atualmente no Brasil como característicos da identificação do mesmo segmento étnico.

Os discursos nos textos didáticos também têm sido analisados, sobretudo para identificar a manutenção de estereótipos sobre grupos étnicos. No caso das populações indígenas, os educadores e antropólogos têm-se preocupado com a permanência de visões deformadoras e incompletas sobre esses povos. Algumas de suas análises identificam a ausência de estudos sobre a história indígena, situação que dificulta igualmente mudanças na produção didática. As populações indígenas surgem nos livros didáticos nos capítulos iniciais, quando da chegada dos europeus e para justificar a importação da mão de obra escrava africana, embora em alguns mais recentes apareçam alguns dados sobre as condições atuais desses povos.⁸⁹

O excerto desvela a importância de identificar e questionar os silêncios das populações afro-brasileiras e indígenas nos livros didáticos. Sobre a presença do racismo nos livros didáticos Rosemberg (2009, p.129) afirma que: “consideramos que expressões de racismo em livros didáticos são mais que a ponta “do iceberg”, e constituem uma das formas de produção e sustentação do racismo cotidiano brasileiro”.⁹⁰

Corroborando com a análise da autora, compreendemos a necessidade da abertura do campo de pesquisa sobre o negro e o índio, não mais apenas como sujeito pertencente ao processo escravagista brasileiro, mas como sujeitos históricos formadores da sociedade brasileira. Dessa forma, é urgente que os livros didáticos sejam analisados quanto à presença da temática “o ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena” em seu interior em consonância com a legislação vigente na qual trata sobre esse tema.

Os livros aos quais se refere esta pesquisa⁹¹ são os utilizados por professores da rede estadual de ensino que atuam no Município de Palmeira dos Índios, AL. As escolas pesquisadas, um total de cinco, utilizam os livros didáticos aprovados no Ensino Médio Regular pelos professores de História, dentro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2015) para o triênio: 2015, 2016 e 2017 e o (PNLD/2017), no período compreendido de 2018, 2019 e 2020.

⁸⁹ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **O ensino de história: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p.305.

⁹⁰ ROSEMBERG, Fúlvia. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003, p.129.

⁹¹ As observações decorrem do período enquanto o pesquisador fazia parte do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID) e o Estágio Curricular, quando era estudante do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), verificou-se usos completamente diferentes deste material didático por parte dos docentes e dos alunos em atividade de aprendizagem em sala de aula.

Notamos que as escolas buscaram a unificação de autores, pois utilizaram apenas dois autores de livros didáticos – Alfredo Boulos⁹² e Gilberto Cotrim⁹³, respectivamente. 02 (duas) escolas utilizam o livro do primeiro autor, enquanto as três escolas restantes utilizam o livro do segundo autor.

Também, observamos a diversidade quanto a utilização de outras ferramentas pedagógicas como *data show*, mapas e recortes de livros paradidáticos no cotidiano do trabalho em sala de aula, bem como a utilização do livro didático que existem diversidades de usos e formas de exploração desse instrumento.

Para retratar a realidade, no que diz respeito a utilização do livro didático pelas escolas pesquisadas, foram utilizados nomes fictícios tanto das escolas como dos professores envolvidos. As escolas foram divididas em dois grupos de escolas, ou seja, grupo "A" e o grupo "B". O grupo de escolas "A", correspondente ao grupo formado por duas escolas, chamou a atenção, pois em uma delas os estudantes não possuíam o mesmo livro didático utilizado pelo professor, o que em certa medida, prejudicava o acompanhamento das aulas pelos estudantes, como também exigia do professor um planejamento mais criterioso referente aos conteúdos abordados. Visto que, alguns dos estudantes tinham que copiar longos textos na lousa.

Diante do contexto apresentado, acreditamos que houve uma escolha "mal sucedida"⁹⁴ pelo professor antecessor, pois os conteúdos propostos neste livro didático não condizia, de certa forma com àqueles que o professor de História, neste caso o docente atual, deveria lecionar de acordo o seu plano de aula para a série pretendida.

O grupo das escolas "B" correspondente as três escolas pesquisadas existia o mesmo livro didático, sendo utilizado tanto pelo professor de História quanto pelos estudantes, o que se adequa ao procedimento normal quanto a utilização do mesmo. Porém, em uma delas este instrumento didático pedagógico era pouco utilizado, ou seja, o professor de História enfatizava o uso de *slides* projetados através de *data show*. Observamos, certa dinamicidade no que diz respeito a quantidade de conteúdos apresentados, entretanto, quanto a interação destes com os

⁹² Doutor em Educação - área de concentração: História da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

⁹³ Licenciado em História pela Faculdade de Educação de São Paulo (USP); Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie.

⁹⁴ O emprego desta expressão refere-se ao fato de que o livro utilizado não contemplava a maioria dos conteúdos curriculares propostos para serem ministrados no decorrer ano letivo. Logo, houve a substituição deste por outro livro didático, no entanto os alunos não possuíam o mesmo livro do professor.

estudantes em sala de aula pouco interagiam, pois não se disponibilizava o debate necessário para a verificação da aprendizagem.

Verificamos, de uma forma geral neste grupo que o livro didático estava sendo pouco utilizado nas aulas de História. O que chama a atenção neste caso não é o fato de que a aprendizagem pode estar sendo comprometida pelo uso moderado do recurso didático, mas a não diversificação de fontes de consulta, uma vez que existia o livro e contemplava os conteúdos ministrados no decorrer do ano letivo. Porém, privilegiava outras fontes e metodologias, como projeção de *slides* e exibição de vídeos e, pouco explorava as informações presentes nos livros didático de História.

Guimarães (2012, p. 103), afirma que: “Diversificar as fontes utilizadas em sala de aula tem sido um dos maiores desafios dos professores de História na atualidade. Isso implica em redimensionar as relações professor-aluno-saber”.⁹⁵ Concordamos com a citação da autora e, também, acrescentamos a dificuldade que se insere nesse contexto, em relação ao tempo para planejar e ministrar a aula de forma diversificada, bem como, as situações de difícil acessibilidade de alguns conteúdos, especialmente quando se refere à cultura afro-brasileira e indígena, ao regional e as minorias que são historicamente discriminadas como negros, índios e a comunidade de Lésbicas, Gay, Bissexuais e Transexuais (LGBT).

Alguns aspectos devem ser pontuados sobre a relação entre o professor e o livro didático, pois respeitando o princípio da autonomia docente, cabe ao mesmo a decisão sobre o aproveitamento deste recurso didático. Assim, quando se reflete sobre a apreensão dos conteúdos dos livros didáticos deve-se também levar em consideração a atuação do professor. Visto que, ele é o intelectual que seleciona, planeja e decide o que deve ser enfatizado ou não em sala de aula, complementando-o e/ou questionando-o quando necessário.

Fernandes (2005, p.124) fala das funções do livro didático, a saber:

Sendo o livro didático um objeto multifacetado, podemos ver nele múltiplas funções, segundo Alain Choppin, a saber: função referencial (o livro didático constitui uma referência para a definição de currículos e programas); função instrumental (o livro didático acaba por impor métodos de aprendizagem); função ideológica ou cultural (o livro didático veicula valores); e função documental (o livro didático é fonte e objeto de pesquisa para a História da Educação).⁹⁶

⁹⁵ GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 13. Campinas, SP: Papyrus. 2012, p.103.

⁹⁶ FERNANDES, José R. Oriá. O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no ensino de história. **Revista de História**. João Pessoa, ano 11, n. 13, p.121-131, jul./dez. 2005, p. 124.

No entanto, percebemos a dimensão que, o docente não reflete sobre estas peculiaridades e, não o questiona ou não o complementa. Bittencourt (2018, p. 259), explicita a importância do livro didático no contexto da Educação Básica, pois em muitas escolas este material é o único meio disponível que se tem. Assim, a autora desvela que:

O livro didático pode ser o único material a que professores e alunos recorrem no cotidiano escolar, ou pode ser apenas uma obra de consulta eventual. Mas é importante destacar que a destinação essencial entre essa prática de leitura e as outras, reside na interferência constante do professor e sua mediação entre o aluno e o livro didático. O professor escolhe-o, seleciona os capítulos ou partes do capítulo que devem ser lidos e dá orientações aos alunos sobre como devem ser lidos.⁹⁷

Por sua vez, De Luca (2004, p. 127), ressalta os cuidados em relação a presença de preconceitos nos livros didáticos de História e, assinala: “É patente a transformação: de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores”.⁹⁸

Apesar de o livro didático fazer parte do PNLD que se constitui no maior e mais duradouro programa de distribuição de livros do governo, somente após 1996 é que este material de uso sistemático passa a estar sujeito a regras dos editais e parâmetros de avaliação.

Entretanto, Gasparello (2015, 40) destaca que:

O livro didático, como artefato histórico e cultural e veículo do saber institucionalizado na conformação de um discurso histórico, serviu aos diferentes projetos de nação. A modalidade desse discurso articulou fatos, suprimiu outros, enalteceu personagens e esqueceu outras tantas figuras anônimas que construíram nosso passado/ presente/ futuro.⁹⁹

Entendemos que nas questões referentes ao livro didático, não se deve atribuir juízo de valor, sem antes efetuar uma análise do contexto que circunda a sua utilização, pois não se resume estritamente a análise do mesmo, outros fatores incidem sobre a sua avaliação, como o processo de formação dos professores, uma vez que se o docente pouco utilizou desta

⁹⁷ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de história: Fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018, p.259.

⁹⁸ DE LUCA, Tania Regina; MIRANDA, Sonia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p.123-144, dez. 2004, p.127.

⁹⁹ GASPARELLO, Arlete Medeiros. A nação imaginada nos livros didáticos do século XIX. **Cadernos de História da Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, jan./abr. 2015, p.40.

ferramenta de trabalho na preparação dos planos de aula durante a sua formação, ou se no livro didático não contempla temas como o ensino da cultura afro-brasileira e indígena e o professor não explora esta ausência. Certamente por um e/ou outro motivo não haverá exploração satisfatória do livro didático.

Contudo, não se deseja fazer neste capítulo a defesa do livro didático, almejando que o mesmo seja o material didático pedagógico completo e isento de interesses mercadológicos e ideológicos. Sobre essas questões, Frazão e Ralejo (2014, p.180) afirmam:

Ao selecionar conteúdos e matrizes disciplinares sobre o como ensinar os livros didáticos tornam-se, além de instrumentos para professores, uma proposta curricular. Ao fazer as seleções, os autores dos livros didáticos produzem e expressam posicionamentos políticos, ideológicos e pedagógicos, recontextualizando discursos oficiais e não oficiais (Monteiro, 2001). O caráter ideológico dos livros didáticos foi motivo de ataque por parte de diversos historiadores, principalmente na década de 1980, durante o processo de redemocratização.¹⁰⁰

Portanto, é imprescindível o olhar crítico do professor, percebendo as ausências de temas e/ ou a escrita de forma discriminatória no seu conteúdo ou imagens, no intuito de contribuir para o êxito do livro didático como instrumento de trabalho pedagógico na Educação Básica.

Para aqueles que são críticos do livro didático de História e defendem que o mesmo seja abolido, substituindo-o por materiais e suportes diversos. Destaca Guimarães (2012), “A meu ver, essa posição é legítima, demonstra autonomia docente, mas exige cuidado, pois não é possível conduzir o ensino desta disciplina sem texto escrito, principal fonte e ferramenta do ensino e aprendizagem de História”.¹⁰¹

Nesse contexto, as ações precisam ser bem dimensionadas, sem radicalismos, entre os que defendem o livro didático e os que querem a sua extinção. Optar por uma terceira via talvez seja a melhor saída, ou seja, maiores investimentos na formação docente para o trabalho com esse material didático, como também o contínuo aprimoramento do mesmo, que se constituirá, possivelmente no diferencial para uma aprendizagem mais significativa, utilizando essa ferramenta didático-pedagógica.

¹⁰⁰ FRAZÃO, Érika E. Vieira; RALEJO, Adriana Soares. Narrativas do “outro” no currículo de História: uma reflexão a partir dos livros didáticos. In: MONTEIRO, Ana Maria. [et al] (Org.). **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014, p. 180.

¹⁰¹ GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p.103.

2.2 - LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NAS ESCOLAS PERTENCENTES AO GRUPO “A”

As análises empreendidas nas coleções História sociedade & cidadania (PNLD/2015) e Gilberto Cotrim (PNLD/2018), não têm a intenção de desaprovar e/ou recomendar a aprovação da coleção do objeto de análise, mas enveredar por caminhos que leve maior reflexão quanto a distribuição dos conteúdos, melhor exploração dessa ferramenta didática pedagógica e despertar para as singularidades do ensino da cultura afro-brasileira e indígena no tocante às realidades locais/regionais, visto que, é consenso entre os historiadores que o livro didático constitui em importante fonte de disseminação do conhecimento histórico.

Antes de adentrar na análise dos volumes que compõem a coleção História Sociedade & Cidadania (PNLD /2015), cabe algumas considerações, pois diferente da coleção História Global - Gilberto Cotrim e que possui indicação no Manual do professor, em termos percentuais, da inserção da temática História brasileira, História europeia e História Contemporânea nos seus volumes. Por sua vez, a coleção História Sociedade & Cidadania não disponibiliza estas indicações, necessitando assim de maior esforço para uma análise empírica sobre a presença desses conteúdos nos mesmos.

Em relação às questões que envolve o método de pesquisa empírica, Pinsky (2008, p. 295) afirma que: “Por meio dele, o sujeito organiza ativamente a sua experiência intelectual, em um constante intercâmbio entre o momento propriamente empírico e o teorizador”.¹⁰²

Passaremos a analisar o livro didático das escolas pertencentes ao grupo “A” que utilizam o autor Alfredo Boulos Júnior (PNLD/2015) com o tema “História sociedade & cidadania”, é composto de uma coletânea de volumes, os quais são destinados aos estudantes dos três anos do Ensino Médio Regular do primeiro ano, segundo e terceiro ano, respectivamente.

O volume 01, corresponde ao componente curricular de História a ser utilizado no primeiro ano do Ensino Médio, nas escolas do Grupo “A” e está subdividido em 04 unidades e, esta, por sua vez, em capítulos. A unidade I é composta de 02 capítulos, com os seguintes temas: Capítulo 01: História, tempo e Cultura; Capítulo 02: A aventura humana.

A Unidade II é composta de 04 capítulos, com os seguintes temas: Capítulo 03: Mesopotâmia; Capítulo 04: África antiga: Egito e Núbia; Capítulo 05: Hebreus, Fenícios e Persas; Capítulo 06: A China antiga.

¹⁰² PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 295.

A Unidade III é composta de 05 capítulos, com os seguintes temas: Capítulo 07: O mundo grego e a democracia; Capítulo 08: Cultura, religião e arte grega; Capítulo 09: Roma antiga; Capítulo 10: O Império Romano; Capítulo 11: A crise de Roma e o Império Bizantino.

A Unidade IV é composta de 06 capítulos, com os seguintes temas: Capítulo 12: Os francos; Capítulo 13: Feudalismo europeu: gestação e crise; Capítulo 14: Tempos de reis poderosos e impérios extensos; Capítulo 15: Civilização árabe-muçulmana; Capítulo 16: Formações políticas africanas; Capítulo 17: China medieval.

Por seu turno, o Guia do Livro didático da coleção História Sociedade & Cidadania (PNLD /2015) esclarece que:

O Manual do Professor, intitulado de *Manual de apoio ao professor*, contendo 112 páginas anexadas ao Livro do Aluno, nos três volumes, é composto por uma parte geral e uma específica. Na parte geral, explora os conceitos-chave, métodos e correntes da historiografia, finalidades e métodos do ensino de História (trabalho com fontes e projetos interdisciplinares), temáticas sobre África, afro-brasileiros e indígenas nos currículos.¹⁰³ [grifo do autor]

O excerto acima, desvela a necessidade de exploração pelo professor de História do referido manual. Nele, constam textos explicativos e específicos, especialmente sobre a cultura afro-brasileira e indígena que pode contribuir para o debate historiográfico sobre às questões étnico-raciais. Ainda, no referido Guia de livro didático, o componente História, PNLD/2015, indica:

No Manual do Professor, a História da África e a história e cultura afro brasileira e indígena é discutida por meio da referência à Lei 10.639/2003 e à Lei 11.645/2008. A partir dessa abordagem, a obra historiciza a luta pela inserção da África nos currículos, bem como justifica a temática africana e indígena pelo eixo da construção da cidadania. As imagens atribuídas aos africanos, afro-brasileiros e indígenas conferem destaque a esses sujeitos nos processos históricos em diferentes momentos da história brasileira e mundial.¹⁰⁴

Denotamos que no referido Guia, existe indicação de que o debate sobre a temática cultura afro-brasileira e indígena encontra-se atualizado, pois as leis que obrigam o ensino da referida temática no currículo da Educação Básica estão sendo citadas. Percebemos que tanto no Manual do professor quanto do Guia do livro de livros didáticos da coleção História

¹⁰³ BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2015**: Guia de livros didáticos de História - Ensino Médio. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF: 2014, p.79.

¹⁰⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2015**: Guia de livros didáticos de História - Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: 2014, pp.81-82.

sociedade & cidadania, do autor Alfredo Boulos, encontram-se referências de inserção da temática da cultura afro-brasileira e indígena.

Após análise empírica¹⁰⁵ quanto a abordagem dos conteúdos curriculares referente a cultura afro-brasileira e indígena tanto na coleção História Sociedade & Cidadania como na História Global, à qual verificamos incipiente presença destes nos capítulos das mesmas disposto nas unidades e capítulos da coleção em epígrafe, verificamos incipiente presença dos mesmos. Diante do exposto, faz-se necessário que o pesquisador se debruce sobre os mesmos no sentido de analisar em dados percentuais a quantidade de conteúdos que tratam das questões africanas e indígenas, História do Brasil e História Geral presente em suas unidades/capítulos

O referencial sintético do primeiro volume presente no Guia do livro didático da coleção História Sociedade & Cidadania (PNLD/2015) descreve os seguintes conteúdos:

1º ANO – 288 páginas – 4 unidades – 17 capítulos: **Técnicas, tecnologias e vida social:** História, tempo e cultura; A aventura humana; **Cidades: passado e Presente:** Mesopotâmia; África antiga: Egito e Núbia; Hebreus, fenícios e persas; A China antiga; **Democracia: passado e presente:** O mundo grego e a democracia; Cultura, religião e arte grega; Roma antiga; O Império Romano; A crise de Roma e o Império Bizantino; **Diversidade: o respeito à diferença:** Os francos; Feudalismo europeu: gestão e crise; Tempos de reis e poderosos e impérios extensos; Civilização árabe-muçulmana; Formações políticas africanas; China medieval.¹⁰⁶ [grifos do autor]

Analisando e verificando os conteúdos propostos no volume 01, desvela que a temática cultura afro-brasileira e indígena encontra-se representada de forma fragmentada e simplificada no primeiro volume, pois apesar do número expressivo de capítulos, no total 17, observamos que não se destinou nenhum deles para tratar exclusivamente das questões relacionadas aos afro-brasileiros e indígenas. Como exemplo, citamos a Unidade IV com o tema: Diversidade: o respeito à diferença. Esperávamos que nessa unidade fosse abordado, às questões referente a população brasileira, no entanto o que se verificou foi tão somente um debate sobre as formações políticas africanas, contendo especialmente as formações do reino do Congo, Mali e Gana.

¹⁰⁵ A pesquisa empírica, também chamada de pesquisa de campo, pode ser entendida como aquela em que é necessária comprovação prática de algo, especialmente por meio de experimentos ou observação de determinado contexto para coleta de dados em campo. Disponível em: <https://blog.mettzer.com/pesquisa-empirica>. Acesso em 13 dez 2019.

¹⁰⁶ BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2015:** Guia de livros didáticos de História - Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: 2014, p.80.

Não se deseja afirmar aqui que estes impérios, os quais viveram entre os séculos IX ao XIV não tenham a sua importância no contexto das questões africanas e do respeito à diversidade cultural, mas questionamos o fato de que, nessa unidade e com esse tema propício para estender o debate sobre as diversidades e diferenças étnico-raciais presentes na sociedade brasileira, porque o livro didático não oportuniza este *gancho*, ou seja, não o viabiliza oportunamente.

Nesta perspectiva, seria como estudar a História no passado e não a problematizar com a realidade do nosso País, ou seja, o passado pelo passado.

O gráfico 2 ilustra bem essas demandas:

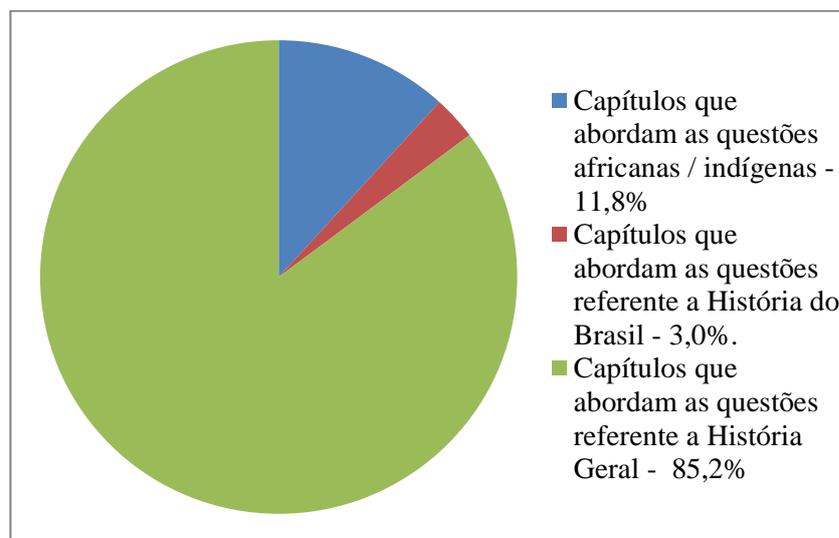


GRÁFICO 2 - TEMAS ABORDADOS NOS CAPÍTULOS DO VOLUME 01 DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS DO GRUPO “A”

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Os números apresentados no gráfico 2 traduz o descompasso quanto a pertinência da temática - cultura afro-brasileira e indígena, História do Brasil e História Geral, abordado no volume da coleção História Sociedade & Cidadania do PNLD/2015. As questões africanas e ou indígenas são abordadas em apenas 11,8% dos capítulos, a História do Brasil é contemplada em apenas 3,0% e os capítulos que abordam a História Geral perfazem um total de 85,2%.

Caimi (2009, p.9) destaca que:

É importante compreender que não é a escolha do livro didático que determina a organização curricular da história escolar; ao contrário, são o contexto social-escolar, o projeto pedagógico, as intencionalidades educativas, os saberes escolares e os saberes docentes que determinam a escolha do livro didático.¹⁰⁷

Salientamos a importância que o professor tem em diversificar o uso de materiais didático-pedagógico, para que à guisa dos referenciais curriculares e do seu planejamento escolar, possa abordar os temas que não foram oportunizados no livro didático e apresentar aos estudantes novos olhares para assuntos que são pertinentes no contexto atual.

Em relação a presença da História do Brasil nas Unidades e/ou capítulos, observamos que ela aparece de forma pontual, ou seja, dentro de um contexto de um tema como exemplo podemos citar a Unidade II intitulada - Cidades: passado e presente, insere-se a fotografia do Bairro do Morumbi em São Paulo, mostrando a dicotomia entre o luxo dos apartamentos de um lado e do outro a pobreza da favela. A perspectiva da abordagem apenas faz uma comparação entre pobres e ricos que convivem geograficamente próximos um do outro.

Porém, distante no quesito igualdade de oportunidade, seria muito interessante do ponto de vista para ampliação da discussão que se retratasse quem são os moradores de ambos os lados, qual o perfil socioeconômico e cultural dos seus mesmos e, possivelmente nessa direção os estudantes pudessem entender melhor quem são os pertencentes a essas classes sociais nessas localidades e como originou estas desigualdades sociais.

Sobre os desafios de ensinar História na contemporaneidade Araújo e Morais (2017, p. 65) afirmam que:

Estudar e ensinar História é um desafio que parte do currículo que aponta o passado a ser estudado e que nem sempre se vincula ao presente, fazendo do cotidiano escolar do professor um desafio diário que deve partir da reflexão para chegar a ação, devendo ir além do livro didático e atingindo outros campos do saber histórico.¹⁰⁸

O autor exprime a dificuldade tanto de estudar como de ensinar História, especialmente quando o livro didático não oportuniza os vínculos entre o presente e o passado, como também, entre o contexto nacional e local.

¹⁰⁷ CAIMI, Flávia Heloísa. História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate? ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História, Fortaleza, 2009, p.9.

¹⁰⁸ ARAÚJO, Clebianne Vieira de; MORAIS, Gleison Carlos Souza de; ARAÚJO, Cleberson Vieira de. Entre a História Ensinada e o Direito a opinião: Dilemas e perspectivas. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José Maria (Org.). **Um Pé de História: estudos sobre aprendizagem histórica**. Rio de Janeiro: Ebook LAPHIS/Sobre Ontens, 2017, p.65.

A História brasileira, faz parte do contexto da História geral, porém em relação as questões que evidenciam a realidade brasileira precisam ser contextualizadas, identificando as origens das problemáticas sociais.

O volume 02, que corresponde ao componente curricular de História a ser utilizado no segundo ano do Ensino Médio nas escolas do Grupo “A” está subdividido em unidades e, essas, por sua vez, em capítulos. A unidade I é composta de 04 capítulos, com os seguintes temas: Capítulo 01: Renascimento e reformas religiosas; Capítulo 02: América indígena; Capítulo 03: Povos indígenas no Brasil; Capítulo 04: Colonizações: espanhóis e ingleses na América.

A Unidade II é composta de capítulos, com os seguintes temas: Capítulo 05: A América portuguesa e a presença holandesa; Capítulo 06: Africanos no Brasil: dominação e resistência antiga; Capítulo 07: Expansão e ouro na América portuguesa.

A Unidade III é composta de capítulos, com os seguintes temas: Capítulo 08: A Revolução Inglesa e a Revolução Industrial; Capítulo 09: O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos; Capítulo 10: A Revolução Francesa e a Era Napoleônica.

A Unidade IV é composta de capítulos, com os seguintes temas: Capítulo 11: Independências: Haiti e América espanhola; Capítulo 12: Emancipação política do Brasil; Capítulo 13: Reinado de D. Pedro I: uma cidadania limitada; Capítulo 14: Regências: a unidade ameaçada; Capítulo 15: Modernização, mão de obra e guerra no Segundo Reinado; Capítulo 16: Abolição e República.

Para melhor elucidar as questões referente ao volume 02, das escolas do Grupo “A” no que se refere aos conteúdos propostos no referido volume, será utilizado o gráfico 3:

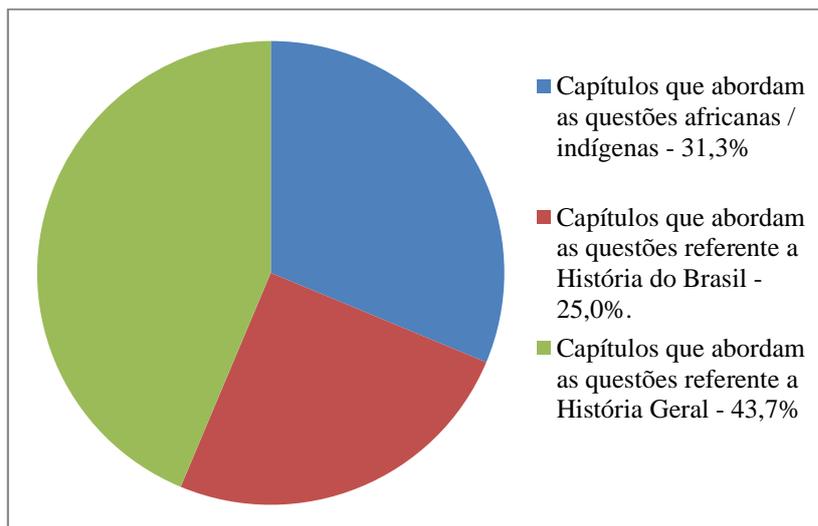


GRÁFICO 3 - TEMAS ABORDADOS NOS CAPÍTULOS DO VOLUME 02 DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS DO GRUPO “A”

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

A análise dos números apresentados no gráfico 3, revela que prevalece majoritariamente a abordagem da História Geral com 43,7% do conteúdo proposto no volume 02, que corresponde ao componente curricular de História a ser utilizado no segundo ano do Ensino Médio Regular, nas escolas do Grupo “A”. Os Temas referente a História do Brasil corresponde a 25,0% e as questões referente a cultura afro-brasileira e indígena, perfaz o total de 31,3%.

Estes números refletem uma tendência eurocêntrica quanto a abordagem dos conteúdos no livro didático. Sobre as questões de pertinência de temas relativos a História do Brasil, América e Geral no conteúdo dos livros Didáticos.

Bittencourt (2018, p.253) é categórica ao ponderar que:

A renovação maior, entretanto, sobretudo para o Ensino Médio, ocorre com a criação da denominada “história integrada”, que junta conteúdos de História do Brasil, da América e Geral em aparente organização sincrônica de tempo. [...] o risco dessa produção está em preterir os estudos sobre a história brasileira, priorizando temáticas da história geral segundo uma visão eurocêntrica e fornecendo explicações dos problemas brasileiros sob a “influência” exclusivamente externa.¹⁰⁹

¹⁰⁹ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de história: Fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018, p.253.

Na análise do gráfico 6, percebemos esta tendência no falar da autora, além do que nos demais volumes analisados, também ficou evidenciado esta propensão. Logo, somente com o olhar crítico do professor, aliado a maiores investimentos no campo da formação docente, pode-se minorar distorções sobre a abordagem dos conteúdos nos livros didáticos.

O Guia do livro didático PNLD (2015, p. 80), apresenta o sumário sintético referente aos conteúdos curriculares destinados aos estudantes do segundo ano:

2º ANO – 288 páginas – 4 unidades – 16 capítulos: **Nós e os outros: a questão do etnocentrismo:** Renascimento e reformas religiosas; América indígena; Povos indígenas no Brasil; Colonizações: espanhóis e ingleses na América; **Diversidade e pluralismo cultural:** *A América portuguesa e a presença holandesa; Africanos no Brasil: dominação e resistência; Expansão e ouro na América portuguesa;* **Cidadania: passado e presente:** A Revolução Inglesa e a Revolução Industrial; Iluminismo e a formação dos Estados Unidos; A Revolução Francesa e a Era Napoleônica; **Terra e liberdade:** Independências: Haiti e América espanhola; Emancipação política do Brasil; O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada; Regências: a unidade ameaçada; Modernização, mão de obra e guerra no Segundo Reinado; Abolição e República.¹¹⁰[Grifos do autor]

Ressaltamos pelos temas destacados, dos quais correspondem aos títulos das unidades, que os mesmos são sugestivos do ponto de vista para ampliação do debate em sala de aula em relação as questões étnico-raciais.

Entretanto, ao analisar a primeira unidade: *nós e os outros: a questão do etnocentrismo*, verificamos que somente o capítulo: *povos indígenas no Brasil* amplia as discussões, trazendo para o centro a realidade étnico-cultural dos índios brasileiros. Apesar de mostrar, em grande parte, os indígenas da Amazônia mostrou algumas diferenças e particularidade dos indígenas. Como sugestão, poder-se-ia, também, nessa unidade abordar a questão dos africanos e afro-brasileiros na perspectiva de como eles foram impactados pelo etnocentrismo.

Prosseguindo com a análise, desta vez sobre a Unidade intitulada: *Diversidade e pluralismo cultural*, destaca-se o capítulo: *Africanos no Brasil, dominação e resistência*, no qual são abordados não apenas as rotas do tráfico, o trabalho escravo, mas também as manifestações culturais destes povos e as personalidades afro-brasileiras que na atualidade alcançaram o reconhecimento social. Como sugestão, ao se abordar nessa unidade a questão da diversidade cultural, poder-se-ia, também, abordar as questões indígenas, pois estas fazem parte do pluralismo cultural presente na sociedade brasileira.

¹¹⁰ BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2015:** Guia de livros didáticos de História - Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: 2014, p.80.

Do mesmo modo, na maioria das vezes, ocorre essa separação, ou seja, indígenas ou afro-brasileiros sendo tratados de forma fragmentada quando a discussão do tema requer abordagens de ambos. Nas demais unidades do segundo volume o indígena apresenta de forma simplificada, associado ao período colonial e do império, ou seja, ao período em que estava em vigor a prática do escravismo no Brasil.

O volume 03, que corresponde ao componente curricular de História a ser utilizado no terceiro ano do Ensino Médio nas escolas do Grupo “A” está subdividido em quatro Unidades e, essas, por sua vez, em capítulos. A unidade I é composta de 03 capítulos, com os seguintes temas: Capítulo 01: Industrialização e imperialismo; Capítulo 02: Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa; Capítulo 03: Primeira República: dominação e Resistência.

A Unidade II é composta de 04 capítulos, com os seguintes temas: Capítulo 04: A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo; Capítulo 05: A Segunda Guerra Mundial Capítulo 06: A Era Vargas; Capítulo 07: A Guerra Fria. A Unidade III é composta de 04 capítulos, com os seguintes temas: Capítulo 08: Independências: África e Ásia; Capítulo 09: O Socialismo Real; Capítulo 10: De Dutra a Jango: uma experiência democrática; Capítulo 11: O regime militar. A Unidade IV é composta de 02 capítulos, com os seguintes temas: Capítulo 12: O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial; Capítulo 13: O Brasil na nova ordem mundial.

Para retratar as questões referente ao Volume 03: será utilizado o gráfico 4 a seguir:

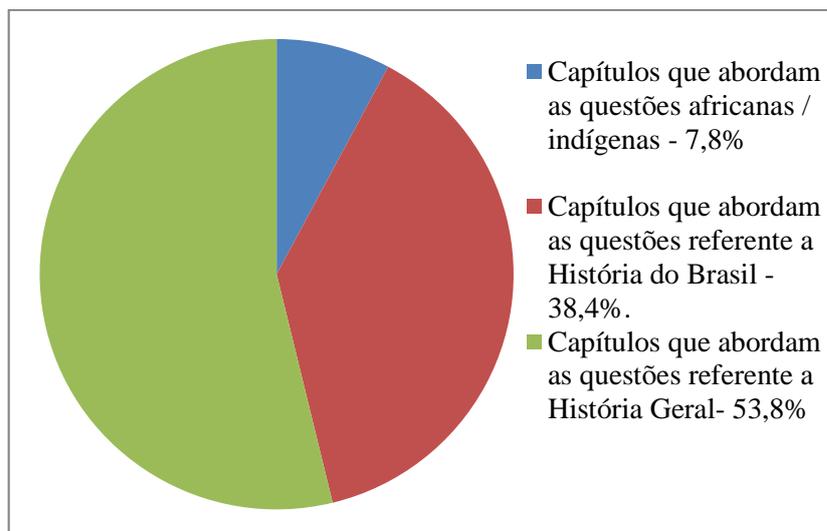


GRÁFICO 4 - TEMAS ABORDADOS NOS CAPÍTULOS DO VOLUME 03 DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS DO GRUPO “A”

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

O gráfico 4 apresenta as questões africanas e indígenas sendo abordadas em 7,8%, a temática História do Brasil é abordada em 38,4% e a História geral é tratada em 53,8% dos capítulos do volume 03. Dessa forma, a tendência de se privilegiar a temática História Geral, ou seja, o viés eurocêntrico nos conteúdos dos livros didático. Sobre o fluxo de saberes a serem ensinados e de como torna-se indispensáveis ao trabalho docente no sentido de acolher os novos saberes:

Nos casos dos conteúdos em foco, esta “crise disciplinar” da história ensinada ocorre em razão da inadequação dos conteúdos atuais, norteados por uma matriz europeia, frente às demandas sociais do nosso presente. A entrada das narrativas históricas dos grupos “subalternizados”, nas narrativas da história do Brasil exigiu um trabalho mais intensivo da noosfera.¹¹¹

As demandas por saberes a serem ensinados em História, precisam, em certa medida, trazer para o debate os conteúdos que se aproximem da realidade social e cultural da sociedade brasileira, pois, apesar dos temas possuírem a sua relevância, no sentido de apropriarmos da nossa história. Estas fazem parte de um campo aberto de disputa em que o papel do professor de História é fundamental para o enfrentamento no que diz respeito aos saberes que se deve ensinar.

O Guia de livros didáticos PNLD (2015) aborda o resumo sintético do terceiro volume:

3º ANO – 288 páginas – 4 unidades – 13 capítulos: **Resistência à dominação:** Industrialização e imperialismo; A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa; Primeira República: dominação e resistência; **Propaganda política, esporte e cinema:** A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo; Segunda Guerra Mundial; A Era Vargas; A Guerra Fria; **Movimentos sociais: passado e presente:** Independências: África e Ásia; O socialismo real; De Dutra a Jango: uma experiência democrática; O regime militar; **Meio ambiente e saúde:** O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial; O Brasil na nova ordem mundial.¹¹²

Os títulos destacados na citação, grifo do autor, referem-se ao nome das unidades, às quais em número de quatro, perfazem um total de 13 capítulos. Alguns nomes das unidades sugerem análises quanto a presença de conteúdos referente a cultura afro-brasileira e indígena.

A Unidade I com o tema: *Resistência e dominação*, traz para o debate temas que associam o processo de resistência e dominação sob o ponto de vista da industrialização e do

¹¹¹ COSTA, Warley da. A escrita escolar da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 237.

¹¹² BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2015: Guia de livros didáticos de História (Ensino Médio) – Coleção História Sociedade & Cidadania**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: 2014, p.80.

imperialismo, bem como, das guerras e revoltas ocorridas na *Primeira República do Brasil*, assim a temática cultura afro-brasileira e indígena passa quase que imperceptível, pois as questões africanas são retratadas associando-as ao processo de dominação do continente africano pelas nações europeias. Não se discute a importância dos temas tratados nesta unidade, entretanto, certamente caberia discutir, um pouco mais, os impactos culturais sofridos pelos africanos e indígenas neste processo.

A Unidade III com o tema *Movimentos sociais: passado e presente* distanciou-se das mobilizações ocorridas no Brasil, pois levou a discussão para o processo de independência da África e Ásia, e os movimentos socialistas fora do nosso País. Questiona-se o fato de que os movimentos sociais do Brasil não fizeram parte desse contexto. Será que neste tema não caberia discutir sobre os movimentos sociais brasileiros? Certamente, fazendo-se uma espécie de contraponto com a realidade brasileira, pudesse oportunizar os estudantes da Educação Básica a conhecer as origens desses movimentos.

O Movimento Negro no Brasil é citado na Unidade III apenas com enfoque na leitura de texto como fonte, o qual destaca o protagonismo de Abdias do Nascimento como defensor das igualdades de oportunidades para os afrodescendentes no Brasil. Entendemos, mais uma vez, a fragmentação e a simplificação dos conteúdos pertinentes a cultura afro-brasileira e ou indígena.

Na Unidade IV *Meio ambiente e saúde*, não foi retratado a presença de conteúdos relacionados a temática cultura afro-brasileira e indígena.

Não obstante, evidencia-se a necessidade de incorporações mais consistentes de conteúdos referente aos afrodescendentes e indígenas nos diversos fatos que marcaram a historiografia brasileira como forma de dar visibilidade a esses sujeitos históricos ativos, dentre os quais possuíam sonhos, lutaram e até hoje lutam por seus ideais, afinal, foram coparticipantes na construção da sociedade brasileira. Esta integração didática, aliada a investimentos no processo de formação docente, bem como na atualização/aproximação entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares, pode favorecer o surgimento de núcleos fomentadores de pesquisas sobre estas populações.

Entender a logística da inserção dos conteúdos curriculares nos livros didáticos referente a temática cultura brasileira, faz parte de um processo complexo, que envolve disputas e interesses de vários vieses, entre eles, o econômico e ideológico, entretanto, é importante destacar momentos distintos do mercado editorial brasileiro, isto é, de 1970 até o final da década de 1990 e como o mercado editorial se reconfigurou, especialmente após esta data.

Segundo Cassiano (2007, p.3):

No Brasil, no período compreendido entre as décadas de 1970 a 2000, a concentração era uma realidade do mercado didático, porém se caracterizava basicamente por ser composta por grandes editoras de cunho familiar, salvo raras exceções, sendo a história desse grupo de editoras atreladas à história dos homens que a criaram. No início do século XXI há uma reconfiguração desse mercado, tanto pela entrada das multinacionais espanholas como pela entrada de grandes grupos nacionais no segmento, além da formação de outros por meio da incorporação das menores editoras pelas maiores.¹¹³

Importante distinguirmos esses dois momentos, pois com a abertura do mercado editorial de livros didáticos da educação pública para as grandes empresas multinacionais, também, de certa forma, esta questão vai impactar na educação e na cultura do país, pois o livro didático é, na maioria das vezes, o único material disseminador do conhecimento histórico e dos valores culturais da população.

Sobre estas questões, ainda, Cassiano (2007, p.3) destaca:

A constatação de que o *oligopólio no mercado brasileiro de livros didáticos* passou das empresas familiares para os dos grandes grupos, nos impõe a necessidade de um olhar para entendê-lo, à medida que novas questões são postas. Em especial porque tais grupos trazem para o segmento uma cultura diferente, já que tem origens muito variadas, assim como também possuem alto poder de investimento, o que implica o desenvolvimento de novas estratégias de marketing, por causa da competitividade cada vez mais acirrada.¹¹⁴

Podemos afirmar que, a temática cultura nos livros didáticos de História foi impactada duas vezes, na primeira ainda sob o governo da Ditadura Militar, em que houve a substituição da disciplina História e Geografia pela disciplina Estudos Sociais, à qual exaltava a História a partir dos grandes vultos e os homens *normais* não aparecem como construtores da História. A segunda fase, na qual estamos vivendo, o livro didático é visto como mercadoria, submetido a crivagens culturais de outros sujeitos possuidores de cultura, costumes e tradições diferentes das do brasileiro, o que pode impactar na inserção dos conteúdos curriculares, principalmente os que se referem a cultura afro-brasileira e indígena.

Observamos que os livros didáticos analisados apesar de contemplar questões importantes referentes à História das populações negra e indígena, ainda enfatiza à escravidão

¹¹³ CASSIANO, Celia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil:** da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007, p.3.

¹¹⁴ CASSIANO, Celia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil:** da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007, p.3.

e a dominação desses povos, não ampliando as suas contribuições no âmbito social, econômico e político para a formação da sociedade brasileira.

Constatamos, também, que os volumes destinados aos primeiros e terceiros anos do ensino médio, ambos os autores dos livros pesquisados nas Escolas “A” e “B” pouco contemplaram a temática referente aos aspectos culturais afro-brasileiros e indígenas. Verificamos que nos três anos destinados ao ensino médio, apenas os livros didáticos do segundo ano abordam a temática afro-brasileira e indígena, ressaltando alguns aspectos culturais, pertencentes a estas etnias, porém de forma fragmentada e simplificada.

Como sugestão de abordagem dos conteúdos curriculares referente à cultura afro-brasileira e indígena nos livros didáticos do Ensino Médio, acreditamos que os condensando em forma de um capítulo, em cada volume e ou mantendo os temas em um único volume, no que diz respeito às populações afro-brasileira e indígena, que se possa pontuar a realidade dessas populações, abrangendo-as desde antes da chegada do colonizador até os dias atuais.

Se a opção for pela disposição dos conteúdos em volume anexo ao componente curricular a ser estudado no decorrer do ano letivo, deve-se ter atenção ao recorte temporal das realidades dessas populações de acordo como o fato ocorrido ou época vivenciada por esses povos, de modo que em cada volume seja retratado as suas especificidades dentro do período, dando sequência no próximo volume.

Assim, possivelmente contemplaria uma historiografia favorável para que se dê visibilidade a uma História que para muitos continua invisível, mas que ainda permanecem sendo construídas por meio de lutas e superação dessas populações.

Estas observações decorrem não apenas como pesquisador, mas, também, enquanto professor de História da Educação Básica no estado de Alagoas, que, por vezes, preciso buscar complementos extra livro didático para apresentar aos estudantes outros exemplos do capítulo, ao abordar os movimentos sociais, que no Brasil também existe o protagonismo desses movimentos, como o Movimento Negro Unificado e Movimento Indígena.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p.17) estabelece:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26^a acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecidas pelas escolas.¹¹⁵

Percebemos que desde 2004, já se tinha a preocupação em ampliar o currículo escolar de forma que contemplasse a diversidade cultural. Os negros e índios já foram historicamente penalizados, uma vez que tiveram as suas culturas reprimidas e silenciadas. Deixar nos dias atuais de retratar as contribuições que estes povos deixaram para a formação da sociedade brasileira pode concorrer para um duplo erro histórico, ou seja, continuar negando-as a partir da leitura do livro didático.

Podemos afirmar que os livros didáticos de História, bem como, a trajetória desse ensino perfazem caminhos estreitos que se inter cruzam em demandas diversas tendo como *pano de fundo* os interesses da época, ou melhor, dos sujeitos históricos que estão empreendidos em suas lutas por espaços e disputas de memórias. Muitas vezes, a História visibiliza aqueles que pelo seu poder e prestígio, não por seus próprios méritos, entram para a História de forma gloriosa, seja nos panteões das praças públicas ou nos livros didáticos.

Para tanto, Gasparello, (2004, p.205) desvela que:

Em resumos, compêndios, pontos e quadros o passado se deixa modelar à imagem da nação. Ganha contornos, luzes e sombras, com os personagens principais no primeiro plano, no palco da *terra brasileira*: colonizadores, bandeirantes, reis, imperadores e titulares do Império. [...] o surgimento de livros didáticos de história nacional deveu-se, em grande parte, às ações e discursos de brasileiros ilustrados, membros de uma elite intelectual e política, dotados de *consciência sociopolítica*. A nação configurada nos primeiros textos didáticos para o ensino secundário é uma nação que emerge de um *nacionalismo de nobreza*.¹¹⁶ [Grifo do autor]

¹¹⁵ BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. CNE/CP 3/2004 (Relatório). Aprovado em 10 de março de 2004, p.17.

¹¹⁶ GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de Identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004, p.205.

A citação acima aborda a ideia de que desde a criação do livro didático e do ensino de História como disciplina no Brasil, tanto os sujeitos que narravam a história como os que eram representados nos primeiros livros didáticos, estes faziam parte de um grupo seletivo em que se privilegiava a etnia *branca*. Nesse contexto, o ensino da cultura afro-brasileira e indígena ficava à margem, ou seja, retratava o escravo negro ou indígena, mas o sujeito histórico correspondente era invisibilizado.

Assim, para compreender o contexto dos silêncios culturais das populações afro-indígenas, deve-se levar em consideração a origem da disciplina de História e o seu correspondente livro didático, especialmente quem escreve, para quem escreve e sobre quem se escreve. O livro didático dessa maneira constitui-se no lugar privilegiado de memória, não por que seja o depositário da verdade, mas, sobretudo, por conter em seu interior retratos históricos resultantes de embates de forças ideológicas antagônicas, mercadológicas, pedagógicas e relações de poder.

Bittencourt (2009, p.311) destaca que:

O livro didático é um produto da indústria cultural, com uma materialidade característica e um processo de elaboração diferente de outros livros. Enquanto mercadoria insere-se na lógica de vendagem e requer definições sobre preço e consumo. Trata-se de livro cujo destinatário principal é o professor, sujeito que decide sobre sua compra e formas de utilização. O aluno, público alvo explícito, caracteriza-se por ser seu consumidor compulsório. Sua confecção segue os princípios de avaliação, obedecendo as normas definidas pelo poder estatal, que assim interfere indiretamente na sua produção e é o principal comprador desse material.¹¹⁷

Diante do exposto percebemos a importância da análise dos livros didáticos como lugar de memória, pois seus conteúdos estão sujeitos aos interesses e relações de poder. Logo, a configuração dos currículos das disciplinas, bem como os saberes históricos que se almeja difundir ou manter ocultos fazem parte das intenções subtendidas deste processo.

A ausência das especificidades culturais de negros e índios nos livros didáticos, ressaltando as suas contribuições para a formação da sociedade brasileira é objeto de estudo, sendo necessário evocar as memórias silenciadas desses sujeitos históricos e questionar à luz da legislação vigente, especificamente as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, o por que não se contempla nos livros didáticos as contribuições dessas etnias.

Munanga (2004, p. 20) esclarece que:

¹¹⁷ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **O ensino de história: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p.311.

As contribuições dos africanos trazidos para o Brasil, de quem descendem os brasileiros de hoje, são de três ordens: econômica, demográfica e cultural. No plano econômico, os negros serviram como força de trabalho, fornecendo a mão-de-obra necessária às lavouras de cana de açúcar, algodão, café e mineração. [...] no plano demográfico, os africanos ajudaram no povoamento do Brasil, tão grande era o tráfico negreiro. [...]. no plano cultural, destacam-se as notáveis contribuições dos negros africanos na língua portuguesa do Brasil, no campo da religiosidade, na música, na arquitetura etc.¹¹⁸

O excerto anterior, desvela que as contribuições dos africanos trazidos para o Brasil foram diversas e estenderam por ordens, isto é, abrangem segmentos que possuem ampla expressão dentro da sociedade brasileira, fato este que pode estender aos índios, respeitando as suas especificidades, pois tanto um como o outro formaram maciçamente o grande contingente de habitantes do Brasil no passado e foram os verdadeiros desbravadores destas terras.

Atualmente os pretos e pardos representam a maioria da população brasileira. Negar, as contribuições dessa maioria da população, tanto no passado quanto no presente, significa tentar não enxergar o óbvio ou direcioná-las para atender os interesses escusos de alguns grupos vendo-os apenas pelo viés econômico.

O livro didático, faz parte do conjunto de esforços que se bem utilizado pode mudar a realidade preconceituosa ainda presente em parte da sociedade brasileira. Diante do exposto, a pesquisa sobre a importância do livro didático e dos materiais de uso sistemático para professores e estudantes da Educação Básica no estado de Alagoas, parte da premissa de fomentar o debate sobre o livro didático quanto à presença do ensino da cultura afro-brasileira e indígena em suas páginas.

A pesquisa em questão, não tem pretensão de isentar ou culpabilizar os autores dos livros didáticos, professores ou estudantes pela forma como os concebem, mas atentar para o crivo crítico necessário ao seu manuseio desde o processo de escolha até a sua utilização em sala de aula. Ela revelou que esse instrumento pedagógico e disseminador de informações históricas, possui notoriedade quanto à presença em sala de aula, no entanto nem sempre é questionado, complementado ou explorado dentro da perspectiva que atente para o ensino e a aprendizagem significativa dos estudantes em formação.

No tocante aos conteúdos referentes à cultura afro-brasileira e indígena em suas páginas, verificamos que nos três anos do ensino médio, apenas o segundo volume, destinado aos estudantes desta modalidade de ensino, foram contemplados com a temática afro-brasileira e indígena com certa profundidade.

¹¹⁸ MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: História, Realidades, problemas e caminhos.** São Paulo: Global, 2004, p.20.

Observamos, a predominância do viés econômico associado à demanda de mão de obra escrava que fora utilizada no período escravagista ocorrido no Brasil, contemplando de forma superficial, outros aspectos relativos às contribuições culturais no processo de colonização do Brasil que deixou marcas profundas na população negra e indígena, especialmente nos seus descendentes, que ainda hoje sofre preconceitos por possuírem traços que os ligam aos seus ancestrais, como a cor da pele, cabelos, religião entre outros. Assim, tem-se uma imagem inferiorizada, muitos silenciam, ou seja, por serem discriminados, renegam as suas origens e a sua própria identidade negra ou indígena.

As críticas sobre o uso do livro didático em sala de aula, especialmente os de História, serão sempre bem-vindas, pois contribuem para a melhoria dessa importante ferramenta de trabalho, entretanto, faz-se necessário à ampliação do olhar sobre outros aspectos que estão intrinsecamente ligados à sua eficácia, tais como: o processo de formação dos professores, o currículo escolar e o projeto político pedagógico das escolas.

A pesquisa apontou para a necessidade de uso de material didático em sala de aula de forma sistemática e contínua. Portanto, torna-se pertinente o seguinte questionamento: na ausência do livro didático, qual o outro material disponível para substituí-lo? Quais os critérios para escolha? Acredita-se que a terceira via, ou seja, mantê-lo, supervisioná-lo e aprimorá-lo constantemente, especialmente no que se refere à realidade cultural brasileira. São questões que devem ser pautadas, tendo em vista os interesses implícitos e explícitos que envolvem esta importante ferramenta de trabalho, à qual é parte integrante da maior e mais antiga política pública educacional de distribuição gratuita de livros do Brasil e vem sendo aperfeiçoada continuamente, em grande parte, por força das exigências do mercado editorial.

A escola é a instância de socialização dos saberes, o espaço de referência em que se pode contar o outro lado da História, reescrevê-la, conferindo a autoestima àqueles que foram marginalizados durante certo período da História do Brasil. A legislação vigente com o apoio do livro didático e o olhar do professor são os instrumentos que podem contribuir para uma nova reescrita historiográfica dos povos afro-brasileiros e indígenas.

2.3 - LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NAS ESCOLAS DO GRUPO “B”

O livro didático das escolas pertencentes ao grupo “B” que utilizam o autor Gilberto Cotrim, com o tema História Global (PNLD/2018) é composto de uma coletânea de volumes

destinados aos estudantes dos três anos do Ensino Médio Regular (EMR), do primeiro, segundo e terceiro ano, respectivamente. O volume 01 corresponde ao componente curricular de História a ser utilizado no primeiro ano do Ensino Médio é subdividido em 04 (quatro) unidades e, estas, por sua vez, em capítulos. A unidade I é composta de três capítulos, com os seguintes temas: Capítulo 01: Refletindo sobre a História; Capítulo 02: Primeiros humanos e Capítulo 03 três: Primeiros povos da América.

A Unidade II é composta de 06 capítulos, com os seguintes temas: Capítulo 04: Povos da Mesopotâmia; Capítulo 05: África- egípcios e cuxitas; Capítulo 06: Hebreus, Fenícios e Persas; Capítulo 07: Povos da China e da Índia; Capítulo 08: Grécia Antiga; Capítulo 09: Roma Antiga. A Unidade III é composta de 04 capítulos, com os seguintes temas: Capítulo 10: Império Bizantino; Capítulo 11: Mundo Islâmico; Capítulo 12: A Europa feudal; Capítulo 13: Mundo cristão.

A Unidade IV é composta de 05 capítulos, com os seguintes temas abordados: Capítulo 14: Renascimento e Reformas; Capítulo 15: Povos africanos; Capítulo 16: Povos da América; Capítulo 17: Expansão europeia; Capítulo 18: A conquista da América.

De acordo com o Manual do professor, o componente curricular história (2016, p. 280), os conteúdos curriculares são dispostos, de uma maneira geral, no Volume 01, obedecendo às seguintes proporcionalidades:

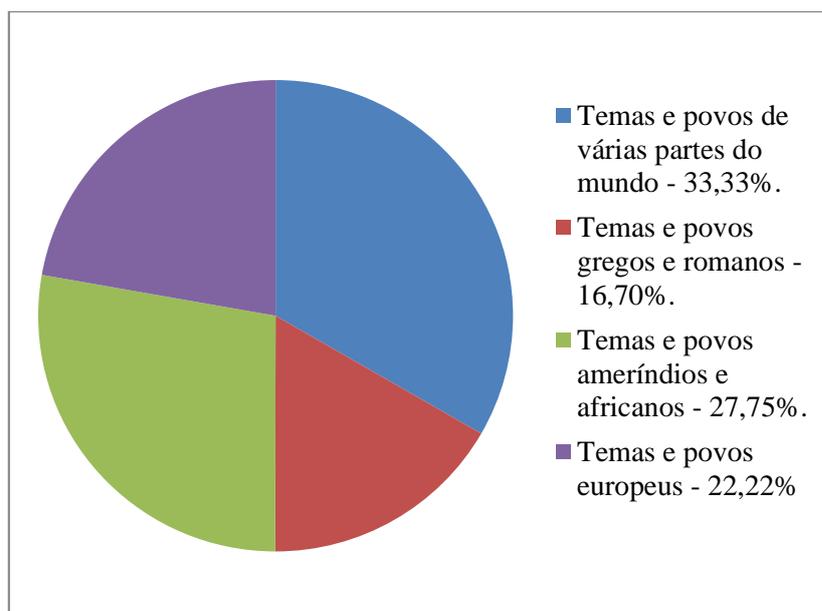


GRÁFICO 5 - TEMAS ABORDADOS NOS CAPÍTULOS DO LIVRO DE HISTÓRIA DO VOLUME 01 DAS ESCOLAS DO GRUPO "B"

Fonte: Manual do professor (2016) - coleção História Global.

O gráfico 5, apresenta em sua distribuição de conteúdos curriculares a seguinte proporcionalidade: 33,33% destinado a temas e povos de várias partes do mundo; 16,70% relativos a temas e povos gregos e romanos; 27,75% trata dos temas e povos ameríndios e africanos e 22, 22% destina-se a temas e povos europeus.

Na perspectiva de distribuição dos conteúdos curriculares no volume 01, o Manual do professor (2016, p.280) esclarece:

Dos 18 capítulos do primeiro volume, 6 capítulos contemplam temas e povos de várias partes do mundo, 5 capítulos aos povos ameríndios e africanos, 3 capítulos remetem aos gregos e romanos antigos e 4, a outros temas europeus. Só a partir do século XIV o conceito geográfico e cultural de “Europa” foi se firmando.¹¹⁹

Observamos pela descrição dos temas abordados nas unidades/capítulos que o professor de História precisa ter certa sensibilidade para tratar e/ou introduzir o tema “cultura afro-brasileira e indígena”, ao analisar o componente curricular destinado aos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio Regular, notamos que a disposição dos conteúdos sobre a referida temática encontra-se de forma fragmentada, ou seja, de um total de dezoito capítulos e é abordada de forma resumida a exemplo do que ocorrera com a coleção anteriormente analisada.

Silva (2005, p. 21) aponta as simplificações que incorrem na forma superficial com que os livros didáticos tratam a temática afro-brasileira e indígena: “No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência”.¹²⁰

Já Macedo (2009, p. 91) destaca que a temática correspondente a diversidade étnico-cultural, especificamente sobre a presença indígena nos livros didáticos se concebe de forma genérica, isto é, o debate não é feito com a profundidade e que os materiais didáticos, muitas vezes, o professor tem a sua disposição no qual trata o indígena como se não houvesse diferenças entre eles. A autora desvela que:

¹¹⁹ COTRIM, Gilberto. **História Global**, v. 1, 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016, p. 280.

¹²⁰ SILVA, Ana Celia. A desconstrução da discriminação .no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele, (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.21.

[...]. Conta em sua sala de aula com materiais com representações genéricas em livros didáticos, de uma realidade que nunca vai ser vivenciada pelo aluno, afinal, estamos no Nordeste do Brasil e a maioria das representações é de grupos étnico-indígenas do Norte, Sudeste e Centro-Oeste.¹²¹

Para Muller (2018, p.85-86), por sua vez, em sua pesquisa sobre racismo nos livros didáticos e o comportamento dos autores dos mesmos, destaca:

Apesar de apontarem mudanças nos livros didáticos analisados, os autores concordam com a permanência de representações estereotipadas da população negra, quando destacam o uso de iconografias relacionadas a miséria, violência, escravidão, reduzidas muitas vezes à folclorização.¹²²

No dizer de Munanga (2005), ele alerta sobre os perigos dos educadores reproduzirem o racismo, mesmo de forma involuntária, o que sem dúvida fica evidente na citação da autora anterior, pois os autores de livros didáticos, mesmo tendo a consciência que as imagens de negros e outras culturas, diferentes da Ocidental, continham em seus respectivos livros, imagens discriminatórias, ainda assim, seus autores insistiam em reproduzi-las.

Ainda sobre essas questões Munanga (2005, p.15) adverte:

Não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental.¹²³

Percebemos que o debate sobre o livro didático, especialmente os de História, necessitam de maiores aprofundamentos, quanto a presença da prática de racismo em seu conteúdo, não somente por pesquisadores do tema, mas, sobretudo, nos cursos de formação de professores, afinal é este que deve assumir a posição de mediador entre o que está posto como conteúdo em seu interior, incluindo, fotografias, charges, poesias, enfim, todo o material que

¹²¹ MACEDO, Celênia de Souto. **O índio como o outro**. O desafio de construir uma identidade positiva a partir dos livros didáticos. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2009, p.91.

¹²² MULLER, Tania M. Pedroso. Livro didático, educação e relações étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p.77-95, mai./jun. 2018, pp.85-86.

¹²³ MUNANGA, Kabengele, (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.15.

diz respeito a pluralidade cultural, que deverá ser analisada e, se cabível, criticada e confrontada.

Reportando, ainda a análise do gráfico do volume 01, pertencentes às escolas do Grupo “B”, com fulcro da presença de temas referente a cultura afro-brasileira e indígena, constatou-se as seguintes situações: se somarmos os temas e povos de várias partes do mundo (33,33%), mais os temas referentes aos povos gregos e romanos (16,70%) e, também os temas relacionados aos povos europeus (22,22%,) perfazem um total de 72, 25%. Podemos afirmar que, apenas 27,75% dos conteúdos do volume 01 estão associados aos povos ameríndios e africanos. Presume-se que, nesta perspectiva, conteúdos relativos a população afro-indígena e História do Brasil não estão proporcionalmente distribuídos no referido volume.

Outro aspecto que chama a atenção é o fato de que dos 27,75% dos conteúdos do volume 01, destinados aos povos ameríndios e africanos, estes abordam, em sua maioria, conteúdos distantes da realidade étnico-racial brasileira, associando-os ao processo de escravidão/colonialismo que o Brasil vivenciou. Não se deseja afirmar que não é relevante a discussão dos temas ofertados, no entanto faz-se necessário também uma abordagem que retrate a presença da cultura afro-brasileira e indígena nos tempos atuais de forma a responder as inquietações de muitos estudantes da Educação Básica: Onde e como viveram e vivem as populações de negros e indígenas no Brasil?

A preocupação com a exploração do livro didático, especialmente o manual do professor precisa ser constantemente revisado e revisitado pelo professor de História. Nele existem informações relevantes sobre as culturas afro-brasileiras e indígenas, como também, especificamente no volume 01, no final da IV Unidade existe um projeto intitulado “Cultura e cidadania” que pode ser trabalhado em sala de aula de forma que se amplie o conhecimento sobre a referida temática. Sobre os temas que foram negligenciados pelo ensino de História, Frazão e Ralejo (2014, p.176) afirmam que:

Durante muito tempo no Brasil, o ensino de História privilegiou uma História baseada no eurocentrismo, ou seja, a Europa era o centro das narrativas. E a História do Brasil estava diretamente ligada ao que acontecia na Europa. Dessa forma, África, Ásia e América, antes da chegada dos europeus, eram negligenciadas no ensino de História, excetuando-se alguns exemplos que eram vistos como sociedades fundadoras da “civilização” ocidental, como é o caso de Egito e Mesopotâmia.¹²⁴

¹²⁴ FRAZÃO, Érika Elizabeth V.; RALEJO, Adriana Soares. Narrativas do “outro” no currículo de História: uma reflexão a partir dos livros didáticos. In: MONTEIRO, Ana Maria... [et al]. (Org.). **Pesquisa em ensino de história**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014, p. 176.

Na afirmação da autora, a visão eurocêntrica marcou a historiografia brasileira e os reflexos deste longo período em que o Brasil esteve sob domínio de Portugal e que estão presentes ainda nos dias atuais, especialmente quando se observa a quase invisibilidade dos conteúdos curriculares que tratam da africanidade, bem como da identidade dos povos indígenas brasileiros.

O papel da formação do professor de História é essencial, tendo em vista que diante da escassez da abordagem da temática cultura afro-brasileira e indígena e História do Brasil no livro didático, em especial no volume 01 do Ensino Médio, ele precisa aproveitar os espaços que se abrem, mesmo de forma genérica para tratar das especificidades da cultura dessas populações.

Bittencourt (2018, p. 245) afirma: “A escolha de material didático é assim uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno”.¹²⁵

Nesse aspecto, Muller (2018, p.89) pondera que a escolha do livro didático, vista sob uma ótica diferente afirmando que:

A ênfase dada nos livros é tradicionalmente voltada para os senhores de engenho, a casa grande, as relações de produção, deixando de apresentar as lutas e resistências dos negros, seus conhecimentos, tecnologias, histórias e participação na construção e formação da nação brasileira. [...] faz necessário prementes modificações substanciais na organização e inclusão de conteúdos e imagens desmistificadoras de estereótipos, bem como na naturalização de personagens de várias etnias num lugar de miséria ou bestializados, ou ainda sua ausência ou silenciamento em outros espaços tais como nas ciências, nas diferentes profissões, no domínio de tecnologias, na literatura, na filosofia, na cultura, no cinema, na televisão, e nas diferentes artes.¹²⁶

Em concordância com as reflexões das autoras, percebemos a necessidade de maiores investimentos, especialmente na formação docente de forma que o professor possa está, não apenas na teoria, mas, também, na prática, identificando as leituras e imagens discriminatórias, trazendo para as aulas de História a leitura e a interpretação crítica, que são, via de regra, metodologias que podem dinamizar o ensino de História.

¹²⁵ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de história: Fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018, p.245.

¹²⁶ MULLER, Tania M. Pedroso. Livro didático, educação e relações étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 77-95, mai./jun. 2018, p.89.

O volume 02 que corresponde ao componente curricular de História indicado para estudantes do segundo ano do Ensino Médio, nas escolas do Grupo “B”, está subdividido em

04 (quatro) unidades e, estas, por sua vez, em capítulos. A Unidade I é composta de sete capítulos, com os seguintes temas: Capítulo 01: Mercantilização e colonização; Capítulo 02: Estado e Religião; Capítulo 03: Sociedade açucareira; Capítulo 04: Escravidão e Resistência; Capítulo 05: Holandeses no Brasil; Capítulo 06: Expansão territorial e Capítulo 07: Sociedade mineradora.

A Unidade II é composta de 05 capítulos, com os seguintes temas: Capítulo 08: Antigo Regime e iluminismo; Capítulo 09: Inglaterra e Revolução Industrial; Capítulo 10: Formação dos Estados Unidos; Capítulo 11: Revolução Francesa e Era Napoleônica; Capítulo 12: Independência na América Latina;

A Unidade III é composta de 05 capítulos, com os seguintes temas: Capítulo 13: Independência do Brasil; Capítulo 14: Primeiro Reinado; Capítulo 15: Período regencial; Capítulo 16: Segundo Reinado e Capítulo 17: Crise do Império.

A Unidade IV é composta por 03 capítulos, com os seguintes temas: Capítulo 18: Europa no século XIX; Capítulo 19: Imperialismo na África e na Ásia e Capítulo 20: América no século XIX.

Observamos que, o volume 02 destinado aos estudantes do segundo ano do Ensino Médio, de acordo com o Manual do Professor (2016, p. 280) possui algumas características: “Dos 20 capítulos do segundo volume, 15 capítulos tratam da história brasileira e ameríndia e 05 remetem a história da Europa”.¹²⁷

Para tanto, o gráfico 6 demonstra a situação quanto a proporcionalidade destes conteúdos curriculares:

¹²⁷ COTRIM, Gilberto. História Global, v. 2, 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016, p.280.

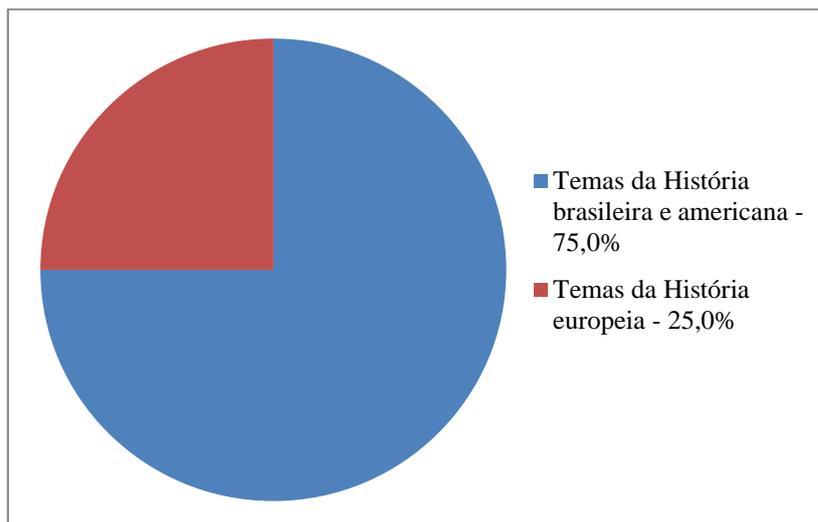


GRÁFICO 6 - TEMAS ABORDADOS NOS CAPÍTULOS DO VOLUME 02 DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS DO GRUPO “B”

Fonte: Manual do Professor (2016)¹²⁸ COTRIM, Gilberto. História

Salientamos que, pelos números apresentados no gráfico 6, o volume 02 do livro didático destinado aos estudantes do segundo ano do Ensino Médio, figura em seus capítulos, de forma expressiva, temas relativos a História do brasileira e americana - 75,0%; ao passo que apenas 25,0 % dos capítulos retratam temas da História europeia de forma genérica e/ou superficial as questões relativas a cultura afro-brasileira e indígena. Dentro dessa realidade majoritária no trato com a História brasileira e americana, deve-se questionar: como se apresenta a abordagem da cultura afro-brasileira e indígena nos seus capítulos?

Através de uma análise mais criteriosa, percebemos que dos 15 capítulos destinados a temas relacionados com a história afro-brasileira, 12 capítulos a associa ao trabalho escravo durante o processo escravagista que perdurou no Brasil, durante o período colonial, e império. Conforme, pode ser comprovado na imagem 9.

¹²⁸ COTRIM, Gilberto. História Global, v. 2, 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016, p.296.

Capítulo 1	A importância do trabalho africano para a economia colonial da América portuguesa, abordando a escravidão africana e a produção dos escravos europeus.
Capítulo 2	Capítulo dedicado à escravidão e à resistência dos africanos e de seus descendentes no Brasil.
Capítulo 3	A presença da cultura africana no patrimônio histórico nacional (Colinas das Batatas do Acaju).
Capítulo 7	A importância do trabalho africano na economia e sociedade mineira, destacando os conhecimentos dos escravos sobre a extração de ouro de aluvião e a obra do arquiteto e escultor afro-brasileiro Antônio Francisco Lisboa (Aleijadinho).
Capítulo 10	Trabalho escravo africano nas Treze Colônias (EUA).
Capítulo 11	Atividade sobre movimentos contra segregação racial dos negros nos EUA, sem menção de Martin Luther King.
Capítulo 12	Independência do Haiti, processo liderado por escravos de origem africana.
Capítulo 13	A participação de negros livres e escravizados na Conjuração Baiana, movimento que planejou, entre outras coisas, aliviar a escravidão.
Capítulo 14	As lutas de independência na Bahia e a participação dos escravos nesses movimentos.
Capítulo 15	A Revolta dos Ázuis, considerada uma das mais importantes rebeliões de escravos do século XIX.
Capítulo 16	A participação de negros na Cabanagem, revolta popular que aconteceu no Pará.
Capítulo 18	O fim do tráfico negreiro e a participação do negro na sociedade imperial.
Capítulo 19	A participação dos negros na Guerra do Paraguai. Abolicionismo, com destaque para Luís Cláudio, André Rebouças e Cipriano Gonçalves.
Capítulo 20	As limitações do fim da escravidão no Brasil. Os sentidos do 13 de maio. Atividades, com textos de escritor Machado de Assis e do compositor Cabral de Melo Neto.
Capítulo 21	Capítulo dedicado à destinação neocolonial do continente africano e aos movimentos de resistência.
Capítulo 22	Fim da escravidão nos Estados Unidos, através de filmes. Indicação de filme, arrojando o debate de atividade sobre a participação dos negros na luta por igualdade de oportunidades nos EUA, na seção Para saber mais .
Capítulo 23	Indicação de livro, arrojando o debate de atividade, sobre família de continente africano, na seção Para saber mais .

IMAGEM 9 - CONTEÚDOS AFRO-BRASILEIROS ABORDADOS NOS CAPÍTULOS DO VOLUME 02 DO AUTOR GILBERTO COTRIM

Fonte: COTRIM, Gilberto. História Global, v.2, 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016, p. 315.

A imagem 9, retrata a disposição dos temas referente a questão afro-brasileira no livro do professor, volume 02, da coleção Gilberto Cotrim, na qual também se observa a forma resumida com que os conteúdos são apresentados, pois em grande parte desses, os temas dispostos estão associados apenas à escravidão.

Do mesmo modo, os capítulos que tratam das questões referente a cultura indígena, dos 15 capítulos destinados a História afro-brasileira e indígena apenas 06 abordam a referida temática, relacionando-a, também à escravidão. Torna-se pertinente indagar: os afro-brasileiros e indígenas, atualmente, como vivem, onde moram?

São estas questões que precisam de certa forma mudar o foco, ou seja, contextualizar o passado, dialogando com o presente entendendo a realidade dessas populações no passado e também no presente, atentando para que essas são desprovidas de igualdade e de oportunidade devido ao seu passado nada confortável e excludente.

Nesta perspectiva de análise, desvela-se a necessidade de repensar estes conteúdos, na forma como são apresentadas para o professor de História, no entanto precisaria ter um olhar crítico para que mesmo diante do silenciamento da temática nos livros didáticos pudesse oportunizar o debate sobre essas questões que envolvem a cultura afro-brasileira e indígena.

Oliva (2007, p. 238) considera que a historiografia brasileira demorou para retratar as questões africanas nos estudos escolares, certamente o pouco conteúdo relativo à cultura das

populações não europeizadas nos livros didáticos passa pela percepção, ainda discriminatória, de parte da intelectualidade do País, inserindo nesse contexto, os historiadores. O referido autor, desvela que:

Já ao que se refere à abordagem escolar da História da África podemos afirmar que, o descaso de grande parte da historiografia, no que diz respeito aos estudos africanos, fez com que a trajetória histórica do continente não fosse ensinada na grande maioria dos manuais brasileiros, pelo menos até a década de 1990.¹²⁹

Corroborando com a visão de Oliva (2007), observamos que o Brasil nessas primeiras décadas do século XXI vem mudando a sua postura no tocante a visibilidade da diversidade de sua população. Segundo Fonseca (2018, p.28) constata que:

A nova arquitetura do mundo a qual o Brasil participa atualmente passa pela capacidade e perspicácia de olhar para dentro de suas fronteiras nacionais e verificar a necessidade de mostrar bem sua diversidade populacional, mais do que a desigualdade social. Esta última se esconde e quando mencionada se aborda a potencialidade das políticas sociais (públicas) para erradicá-la com ações governamentais que promovem a distribuição de renda. O importante é tratar da diversidade presente no cotidiano.¹³⁰

Dessa forma, entendemos que existe uma mudança na percepção cultural da sociedade brasileira neste início do século XXI, contrapondo-se, em certa medida, a visão historiográfica do século XX, pois quando políticas públicas com o protagonismo do Movimento Negro, reconhecem a necessidade de inclusão de uma expressiva parcela desta população, seja através de políticas afirmativas, seja a partir de novas abordagens referente aos negros e índios nos livros didáticos. Vislumbra-se, possivelmente, em curto ou médio prazo, mudanças positivas no tratar da diversidade cultural presente no Brasil.

Somos um país de múltiplas cores e tonalidades diferentes, às quais agrega às mesmas, o potencial econômico, político e cultural que sempre existiu da sua parte, haja vista suas resistências, lutas e poder de articulação para sobreviver em tempos difíceis.

Os desafios a serem superados pelos professores do ensino de História, bem como das instituições formadoras dos docentes no campo do conhecimento das ciências humanas,

¹²⁹ OLIVA, Anderson. **Lições sobre a África: Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)**. 2007. 404 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007, p.238.

¹³⁰ FONSECA, Dagoberto. O negro no Brasil e seu olhar para a África e a América Latina: um olhar sobre a globalização Sul-sul. **Revista do PPGCS, UFRB**, v. 1, n.1, p. 26-59, 2018, p.28.

consiste em reformular seus currículos, integrando a temática cultura afro-brasileira e indígena de forma eficaz, ou seja, dando subsídios para que os futuros professores possam obter o domínio necessário sobre a temática.

Neste quesito, Pereira (2015, p.38) destaca:

Os professores de História estão diante de uma nova responsabilidade social: estudar, ensinar e dialogar com raízes históricas e filosóficas ou ainda com as visões de mundo, originariamente indígenas e africanas, hoje expressas como heranças das ancestralidades daqueles que, nesse território reconstruíram suas vidas e seus pertencimentos étnico-raciais. Tais narrativas não privilegiam uma única maneira de ser e de estar no mundo, como referência e padrão, mas exploram as diferenças na perspectiva do diálogo e da pluralidade.¹³¹

Contudo o livro didático de História e o ensino de História estão imbrincados numa dinâmica sincrônica, no sentido de que quando os debates são intensificados e a representatividade dos conteúdos referente a temática cultura afro-brasileira e indígena nos mesmos, amplia-se consequentemente o sentimento de pertencimento a cor/raça.

O volume 03 da coleção História Geral (PNLD/2018), que corresponde ao componente curricular de História utilizado por estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, presente nas escolas do Grupo “B”, está subdividido em 04 Unidades e, essas por sua vez, em capítulos. A unidade I é composta de 04 capítulos, com os seguintes temas: Capítulo 01: Primeira Guerra Mundial; Capítulo 02: Revolução Russa; Capítulo 03: Abalo capitalista e regimes totalitários; Capítulo 04: Segunda Guerra Mundial.

A Unidade II é composta por 04 capítulos, com os seguintes temas: Capítulo 05: A instituição da República; Capítulo 06: República Oligárquica; Capítulo 07: Revoltas na Primeira República; Capítulo 08: Era Vargas.

A Unidade III é composta de 04 capítulos, com os seguintes temas: Capítulo 09: Pós-guerra e novos confrontos; Capítulo 10: África, Ásia e Oriente Médio; Capítulo 11: Socialismo: da Revolução à crise; Capítulo 12: Desigualdade e globalização.

A Unidade IV é composta por 03 capítulos, com os seguintes temas: Capítulo 13: O Brasil Democrático; Capítulo 14: Governos militares e Capítulo 15: O Brasil Contemporâneo.

O gráfico 7, busca retratar a representatividade dos temas relacionados a cultura afro-brasileira e indígena, História do Brasil e História Geral, abordados nas unidades e/ou capítulos

¹³¹PEREIRA, Nilton Mullet; MEINERZ, Carla Beatriz; PACIEVITCH, Caroline. Viver e pensar a docência em História diante das demandas sociais e identitárias do século XXI. **História & Ensino**. Londrina, v. 21 n. 2, p.31-53, jul./dez. 2015, p.38.

do volume 03 que corresponde ao componente curricular utilizados por estudantes do terceiro ano do Ensino Médio Regular.

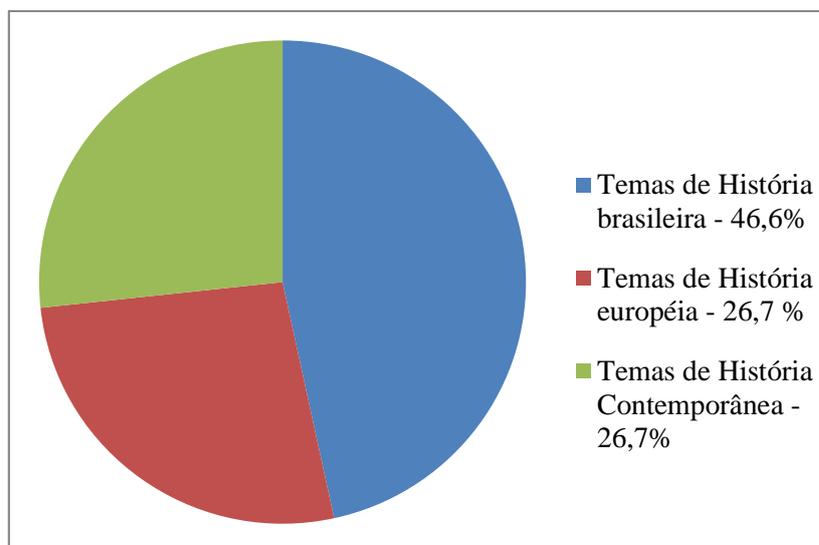


GRÁFICO 7 - TEMAS ABORDADOS NOS CAPÍTULOS DO VOLUME 03 DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS DO GRUPO “B”

Fonte: Manual do Professor (2016)¹³², COTRIM, Gilberto. Gráfico elaborado pelo autor de acordo com dados disponibilizados.

A partir dos dados acenados no gráfico 7, referente ao livro didático destinado aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio Regular, nota-se que este possui, em seus capítulos, um percentual expressivo destinado aos temas referente à História brasileira – 46,6%, enquanto os temas referentes a História europeia – 26,7% e os temas de História Contemporânea – 26,6%.

O Manual do professor, Volume 03, esclarece:

Os 15 capítulos do terceiro volume são mais difíceis de serem classificados pelos critérios anteriores. Entretanto, podemos dizer que 07 capítulos tratam da História brasileira, 04 capítulos remetem à História europeia e 4 capítulos tratam de temas que abordam várias questões históricas do mundo contemporâneo ¹³³

Dessa forma, podemos fazer algumas leituras a partir da realidade dos números apresentados a despeito do Volume 03 desta coleção, pois com fulcro na representatividade da cultura afro-brasileira e indígena, resta-nos avaliar como a mesma está representada neste

¹³² COTRIM, Gilberto. História Global, v. 3, 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016, p. 297.

¹³³ COTRIM, Gilberto. História Global, v. 3, 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016, p. 281.

volume. Dos 07 capítulos destinados a tratar a história brasileira, 06 capítulos tratam a história da cultura afro-brasileira e indígena de forma fragmentada, isto é, como exemplo podemos citar o capítulo 15 (Brasil Contemporâneo) em que o tema Estatuto da Igualdade Racial, é citado como um episódio que ocorreu em 2010 no governo da Presidenta Dilma Rousseff, o mesmo não esboça o contexto em que esse estatuto foi aprovado, quais foram os sujeitos históricos que lutaram pela causa. É como se quisesse rememorar os grandes feitos dos governantes, silenciando àqueles que de fato lutaram pela causa.

A cultura indígena nos 7 capítulos destinados a História brasileira, dos quais 04 capítulos tratam da temática indígena, também de forma fragmentada e resumida, ou seja, dentro de um tema maior, cita-se os indígenas. Essa proposta, não retrata as questões pertinentes a cultura indígena, pois precisa de contextualização acerca dos temas abordados. Como exemplo podemos citar o capítulo 15 (Brasil Contemporâneo), no qual é citada uma passagem do protagonismo indígena na Constituição Federal de 1988, entretanto não contextualiza como o movimento indígena exerceu esse protagonismo ou quem foram os sujeitos históricos ativos desse processo.

Diante do silenciamento da cultura afro-brasileira e indígena nos livros didáticos, em comparação com outras temáticas eurocêntricas abordadas no mesmo, constatamos a partir da leitura que se faz dos três volumes da Coleção - História Global, utilizado pelas escolas do grupo "B" que o debate sobre as questões que envolvem a cultura afro-brasileira e indígena até estão representadas em termos percentuais nos três volumes, no entanto configura-se de forma fragmentada e resumida, implicando em menos acessibilidade no material didático dos temas atinentes a cultura dessas populações, podendo dificultar, em certa medida, o planejamento das aulas de História no tocante aos conteúdos a serem ministrados.

Sobre a presença dos conteúdos curriculares nos livros didáticos Caimi (2014), explicita:

Os livros produzidos especialmente para o uso escolar têm uma finalidade didática, isso significa dizer que são escritos para auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem, pressupondo o aluno – o sujeito da aprendizagem – como um usuário ideal. Nessa direção, a construção de um livro didático, ao dialogar estreitamente com as questões do currículo e do desenvolvimento cognitivo, exige que se evoquem noções de ordenamento, sequência, continuidade, *gradualidade*, progressão.¹³⁴

¹³⁴ CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. A progressão do conhecimento histórico na educação básica: dilemas da transição entre os níveis fundamental e médio. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, p.521-553 mai./ago. 2014, p.535.

O excerto desvela a importância de redimensionar a presença dos conteúdos relativos a cultura afro-brasileira e indígena de forma que se possa atender o que está preconizado na legislação vigente que trata sobre a temática como Lei a 10.639/2003, Lei 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, afinal, o livro didático torna-se a fonte de consulta mais acessível aos estudantes e professores da rede estadual de ensino.

No entanto o que se propõe o Guia do Livro Didático (PNLD/2018), destina-se a orientar professores e escolas na escolha de seus respectivos livros didáticos, bem como nortear e/ou supervisionar autores e editores quanto a inserção dos conteúdos curriculares referentes ao respeito à diversidade cultural, os mesmos, desvelam: “Os Guias também estimularam autores e editores a qualificarem a abordagem sobre combate à homofobia, as singularidades culturais dos povos indígenas e afrodescendentes, as identidades juvenis e as especificidades da aprendizagem histórica para o Ensino Médio”.¹³⁵

Vale ressaltar que, já no início do *Guia do livro didático PNLD/2018*, traz recomendações de incentivo aos respectivos autores e editoras de livros didáticos para com a pertinência de inserção dos conteúdos referente a cultura dos afrodescendentes e indígenas. Não obstante as preocupações contidas nos referido Guia, alguns estudantes ainda perguntam: “por que a História se preocupa com temas tão distantes da nossa realidade?”¹³⁶ São indagações pontuais que, por vezes, os professores de História deparam com esses questionamentos. Decerto a distribuição dos conteúdos curriculares de forma que se privilegie na mesma proporção o regional, especialmente no aspecto da diversidade cultural pode despertar maior interesse dos estudantes para o estudo de História.

Na perspectiva de trazer o estudo de História para mais perto do cotidiano do estudante, poderia responder por exemplo porque o Estado da Bahia é, entre todos os entes da Federação, o que possui o maior contingente de pessoas autodeclaradas como pertencente a cor preta. Certamente os estudantes entenderiam que essa realidade tem a ver com o tráfico negreiro e o desembarque de escravos no porto de Salvador, hoje mercado modelo da cidade desde o século XVI.

O referido Guia não faz menção quanto a proporcionalidade destes conteúdos, nem tão pouco, traz evidências da preocupação com a regionalidade, ou seja, do incentivo à exploração

¹³⁵ Brasil. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: Guia de Livros Didáticos de História – Ensino Médio. Secretária de Educação Básica. Brasília, DF: 2017, p.10.

¹³⁶ Questionamento realizado por um aluno pertencente a escola pesquisada “A” durante visita a esta escola.

do regional, pois as realidades culturais de indígenas e afrodescendentes mudam conforme o lugar onde os mesmos vivem. Entretanto, sinaliza para que os professores façam uma leitura do Manual do professor. O mesmo destaca que: “Em sua parte comum, expõe-se os pressupostos teórico-metodológicos, a concepção da obra, a avaliação pedagógica, a perspectiva interdisciplinar e a discussão sobre o tratamento da História e cultura da África, afrodescendentes e indígenas”.¹³⁷

Como sugestão, acreditamos que a descentralização na elaboração dos conteúdos curriculares propostos nos livros didáticos, ou seja, de acordo com a região os pesquisadores elaborariam os seus conteúdos, especialmente os que tratam da questão da diversidade étnico-cultural presente na sociedade brasileira em suas especificidades regionais e, por sua vez, o PNLD distribuiria os livros didáticos de acordo com a região, tratando a temática cultura afro-brasileira e indígena de forma diferenciada.

Assim, evidenciariam as identidades locais e, responderiam a alguns questionamentos do ensino de História sobre para que é, para quem se estuda e ensina História. Ressalta-se, na perspectiva dos livros didáticos apresentarem os conteúdos curriculares referente a temática cultura afro-brasileira e indígena de forma mais evidente, envolvendo o regional, não significa, necessariamente, abrir mão da conectividade e dos saberes historicamente e comprovados e cristalizados pela historiografia, pelo contrário, é a partir destes, que se iniciaria o debate historiográfico, porém com o entendimento no campo da diversidade cultural das especificidades regionais.

Diante da necessidade de compreendermos a sociedade presentista na qual a escola, estudantes e professores inserem-se como sujeitos ativos. No dizer de Moreira (2017, p. 93) destaca-se que:

Compreender tal questão é fundamental para compreendermos, por exemplo, o motivo que levam nossos estudantes a questionar “Porque aprender história se isso já passou?”. Nossa relação com o tempo, assim como o contexto no qual cada sociedade se insere e as mudanças que a atravessam convocam ao docente romper com metodologias ou espaços considerados “tradicionalistas” como o uso do livro didático enquanto o guia fundamental de ensino para as escolas.¹³⁸

Não discordando da citação acima, mas questiona-se: o rompimento com o livro didático nas aulas de História resolveria de fato as problemáticas que envolvem o fazer

¹³⁷ Brasil. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: Guia de Livros Didáticos de História – Ensino Médio. Secretária de Educação Básica. Brasília, DF: 2017, p.36.

¹³⁸ MOREIRA, Igor Lemos. Sobre História Pública e ensino de História: Algumas Considerações. In: Dossiê Ensino De História: Diferentes Enfoques e Perspectivas. **Educação Básica Revista**, v. 3, n. 2, p.81-96, 2017, p.93.

pedagógico desse componente curricular? Acreditamos no papel relevante da mediação do professor de História, dando visibilidade aos temas fragmentados e resumidos. Rompimento com metodologias tradicionais, acríticas, reprodutivistas que tem no livro didático o repositório de uma História completa e acabada.

Daí resulta a importância do preparo do professor de História, bem como do acompanhamento docente do processo de escolha do livro didático e a sua exploração, especialmente do Guia do Livro didático e do Manual do professor, pois o livro traz informações de forma fragmentada que somente fazendo uma leitura, inclusive das sugestões por ele indicada terá condições de alargar o debate sobre temas discutidos em sala de aula.

O Quadro 3, visualiza, de forma sintética os conteúdos dispostos em suas Unidades, pertencentes a coleção de Gilberto Cotrim – PNLD/2018, destinados aos estudantes do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino Médio, empregados nas escolas do Grupo “B”:

ANO	UNIDADES
1º ano - 272p.	1. História e Cultura; 2. Escrita e Memória; 3. <i>Identidade e diversidade</i> ; 4. <i>Contatos e confrontos</i> .
2º ano - 288p	1. Trabalho e sociedade; 2. Súdito e cidadão; 3. Liberdade e independência; 4. Contatos e confrontos.
3º ano - 288p.	1. Coesão e coerção; 2. República e sociedade; 3. Globalização e Meio Ambiente; 4. Democracia e movimentos sociais.

QUADRO 3 - SUMÁRIO SINTÉTICO DA COLEÇÃO GILBERTO COTRIM

Fonte: Guia do livro didático PNLD (2018)¹³⁹, elaborado pelo autor.

No quadro 3, grifo nosso, algumas constatações vem somar-se ao que foi disposto nos gráficos e tabelas anteriormente produzidos e analisados, ou seja, a proposta dos conteúdos curriculares na coleção em epígrafe, no tocante ao estudo da cultura afro-brasileira e indígena e marcada de forma fragmentada e resumida em suas páginas. Como exemplo pode-se destacar o conteúdo do volume 01, capítulo 03, que trata da identidade e diversidade. Podemos perguntar, identidade e diversidade de quem? O capítulo menciona a diversidade cultural

¹³⁹ BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD/2018: Guia de Livros Didáticos de História - Ensino Médio**. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF: 2017, p.35.

presente nos primeiros povos da América, a cerca de 4 mil anos atrás, com destaque para as produções artísticas e a arte dos seus primeiros habitantes, como os sambaquieiros¹⁴⁰, marajoaras¹⁴¹ e santarenos¹⁴², da América.

Podemos concluir que a importância de retratar a diversidade cultural dos indígenas nas suas origens, no entanto a forma com que esta é apresentada no capítulo em epígrafe refere aos povos do passado, ou seja, aqueles que habitaram as regiões da América, antes mesmo da presença do colonizador.

Portanto, torna-se necessário que o professor complemente a discussão com excertos sobre a cultura indígena no pós-colonização, como também, a sua realidade nos tempos atuais. Por seu turno, destaca-se na coleção Gilberto Cotrim, PNLD (2018), a forma organizada como os conteúdos que foram apresentados, a disposição de imagens para a leitura, os exercícios propostos, o projeto didático sobre a cultura e a indicação de filmes, livros e textos que tratam da temática afro-brasileira e indígena, presente no manual do professor.

¹⁴⁰ São comunidades que desde a pré-história escolheram o litoral como seu habitat. Os sambaquieiros, como são conhecidos, viam no litoral e áreas próximas ao mar, abundância de recursos alimentares que contribuía para aumentar suas chances de sucesso e garantiram, em alguns casos, a chance de permanecerem por até mil anos na mesma área. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/litoral/lit12.shtml>>. Acesso em 09 nov. 2019.

¹⁴¹ A cultura Marajoara foi a que alcançou o maior nível de complexidade social na pré-história brasileira. Essa complexidade se expressa também na sua produção cerâmica, tecnicamente elaborada, caracterizada por uma grande diversidade de formas e decorada com esmero. Disponível em: <<http://www.museunacional.ufrj.br/dir/exposicoes/arqueologia/arqueologia-brasileira/marajoara.html>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

¹⁴² Trata-se da cultura descrita desde o século XIX por naturalistas e viajantes que floresceu na região do baixo rio Tapajós que se notabilizou pela produção de uma cerâmica de estilo muito peculiar, baseado no emprego das técnicas de modelagem, incisão, ponteados e aplicação. Disponível em: <<http://www.museunacional.ufrj.br/dir/exposicoes/arqueologia/arqueologia-brasileira/santarem.html>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

3 - O ENSINO DA HISTÓRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS – AL

*Todo documento é verdade? Certamente que não.
Mas, por ser falso o documento não perde o seu valor histórico.
Cabe ao historiador desvendar as relações de poder e
interesses que produziram aquela versão sobre determinado fato histórico.
Assim, o documento falso pode auxiliar na compreensão de uma realidade pelo seu avesso,
ou seja, pelo que uma sociedade desejava falsear e omitir.
(Ferreira, 2013, p.83)*

O escrito centra-se em discutir como apresenta o ensino de História em algumas escolas da rede regular de ensino do estado, alocadas respectivamente no município de Palmeira dos Índios, sendo estas responsáveis pela oferta do Ensino Médio. Para tanto, a título de amostragem de informações utilizou-se dos dados coletados junto às Escolas Estaduais:¹⁴³ “A”, “B”, “C”, “D” e “E”.

Neste contexto, buscou-se analisar o perfil destas escolas no que se refere ao ensino da temática afro-brasileira e indígena, considerando a complexidade que o tema suscita, mas que a partir do corpo documental, destaque-se: o Projeto Político Pedagógico (PPPs) das escolas, depoimentos de professores e coordenadores (as) pedagógicos, planejamento curricular e a legislação em vigência que tratam sobre o tema, assim busca aferir indicadores de como o objeto de estudo vem desenvolvendo na modalidade de ensino em questão, sobretudo no que tange a implementação dos currículos na prática em sala de aula.

3.1 - A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA: DIÁLOGOS E LEGISLAÇÃO

Por muitos anos o Brasil vivenciou cenas de atrocidades contra negros e indígenas, entretanto, esta realidade vem modificando porque a legislação em vigência trata dessa temática que vem ao encontro dos anseios dos afrodescendentes e indígenas, população historicamente

¹⁴³ Como salientado anteriormente, as escolas compreendidas como campo da pesquisa figuram na dissertação identificadas com letras do alfabeto, evitando exarar o seu nome real por questão metodológica. Nota-se, ainda, que as escolas em questão pertencem a 3ª Gerência Regional de Ensino (3ª GERE).

silenciada nos currículos escolares e/ou quando lembrados não expressa de fato a sua cultura e, sobretudo, a sua participação na construção da Nação.

Cabe lembrar que essa mudança na legislação buscou, dentre outras questões, obrigar os sistemas de ensino brasileiro a contemplar o estudo da cultura dos afrodescendentes e indígenas em seus currículos, notadamente, percebemos que é a primeira vez que essa informação se evidencia na Carta Magna do País, especialmente na de 1988, considerada decerto a Constituição Cidadã:

Art. 216 - Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: (EC no 42/2003).

I – As formas de expressão;

II – Os modos de criar, fazer e viver;

III – As criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV – As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais.

V – Os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.¹⁴⁴

A Constituição sem dúvida, representou avanços expressivos quanto ao reconhecimento da diversidade cultural do nosso País, bem como à preservação do patrimônio cultural material e imaterial, abrangendo os diversos aspectos que compõe a cultura do povo brasileiro.

Por seu turno, o Brasil vivenciou entre os anos 1964 a 1985 o regime da Ditadura Civil-Militar e este período foi fortemente marcado pelo autoritarismo e restrição das liberdades civis e constitucionais. Logo após o regime ditatorial, há um grito pela redemocratização do País, evocando assim a urgência da elaboração de uma nova Carta Magna, diferente daquela até então existente. Sugerimos a leitura das obras sobre a Constituição de 1967.¹⁴⁵

Assim, nasceu a Constituição de 1988 para restabelecer e respeitar as garantias individuais, assegurando os valores democráticos para todos os cidadãos brasileiros. No artigo

¹⁴⁴ BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2016, p.126.

¹⁴⁵ VAINER, Bruno Zilberman. Breve Histórico acerca das Constituições do Brasil e do controle de constitucionalidade brasileiro. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, n. 16, jul./dez. 2010, p.182.

GROFF, Paulo Vargas. Direitos Fundamentais nas Constituições brasileiras. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, ano 45, n. 178, abr./jun. 2008, p. 119;

FARENZENA, Nalú. Mudanças e permanências: emenda da obrigatoriedade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 197-209, jul./dez. 2010, p.200.

3º da Constituição Federal de 1988 figura os principais objetivos fundamentais da República do Brasil, destacando em seu Artigo 3º:

- I– Construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II– Garantir o desenvolvimento nacional;
- III– erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV– Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.¹⁴⁶

O excerto acima faz notar a importância ao crivo social da Constituição de 1988, especialmente quanto a liberdade, a redução das desigualdades e a eliminação de qualquer forma de discriminação, sejam por origem, raça, sexo, cor ou idade.

Igualmente em seu Artigo 5º, a Carta Magna dispõe sobre os Direitos e Garantias Constitucionais, que diz:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (EC nº 45/2004).

I – Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II – Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III – Ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

IV – É livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato.¹⁴⁷

A Carta Constitucional desvela atenção para o social, ou seja, todos são iguais perante a Lei. Isto resume na sua essência o direito de igualdade, mas que na prática a justiça social inclui a igualdade de oportunidades, às quais invariavelmente, dependem de maiores investimentos no sistema educacional, na valorização dos trabalhadores de um modo geral, bem como em melhorias na distribuição da renda em todo o País.

Ainda neste Artigo 5º, a referida Constituição foi categórica ao afirmar que o crime de racismo é inafiançável, pois antes da Constituição de 1988 o tema já era previsto na Lei Afonso

¹⁴⁶ BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2016, p.11.

¹⁴⁷ BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2016, p. 13.

Arinos de 03 de julho de 1951, dessa forma já se percebia o racismo apenas como delito não prevendo a reclusão do infrator.

No tocante a Lei nº 1.390, de 03 de julho de 1951, esta estabelecia que:

Art. 1º Constitui contravenção penal, punida nos termos desta Lei, a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de cor;

Art. 3º Recusar a venda de mercadorias e em lojas de qualquer gênero, ou atender clientes em restaurantes, bares, confeitarias e locais semelhantes, abertos ao público, onde se sirvam alimentos, bebidas, refrigerantes e guloseimas, por preconceito de raça ou de cor. Pena: prisão simples de quinze dias a três meses ou multa de Cr\$ 500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$ 5.000,00 (cinco mil cruzeiros);

Art. 4º Recusar entrada em estabelecimento público, de diversões ou esporte, bem como em salões de barbearias ou cabeleireiros por preconceito de raça ou de cor. Pena: prisão simples de quinze dias três meses ou multa de Cr\$ 500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$ 5.000,00 (cinco mil cruzeiros);

Art. 5º Recusar inscrição de aluno em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, por preconceito de raça ou de cor. Pena: prisão simples de três meses a um ano ou multa de Cr\$500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros).¹⁴⁸

A Lei Afonso Arinos, apesar de ser vista como sendo branda, ou seja, punia como contravenção penal leve e multas as ações de racismo para a época esta foi a primeira lei em que, assumidamente, o preconceito foi tratado como objeto de penalização no País através de lei específica.

Por sua vez, a Constituição Federal de 1988, foi enfática no que tange as garantias dos direitos à liberdade e tornou crime inafiançável a prática do racismo. O referido documento estabelece em seu Artigo 5º, que:

VI – É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e suas liturgias;

XLI – A lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

XLII – A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.¹⁴⁹

¹⁴⁸ BRASIL. **Lei n. 1.390**, de 3 de Julho de 1951. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L1390.htm>. Acesso: 11 dez. 2019.

¹⁴⁹ BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2016, p. 13, 15.

Portanto, a ênfase dada pela Constituição Federal de 1988, no sentido do respeito à diversidade cultural, posicionando-se firmemente contrária a qualquer tipo de discriminação racial, tornando crime inafiançável à prática do racismo. A Carta Magna de 1988 representou um marco no processo de inclusão das populações indígenas e afro-brasileiras com fulcro no respeito à diversidade cultural.

No tocante, a Lei 7.716¹⁵⁰ de 05 de janeiro de 1989, fruto das lutas sociais contra a discriminação racial, considerando as pautas de reivindicações dos movimentos sociais, especialmente daqueles que estiveram na linha de frente no quesito representação dos direitos da população afro-brasileira, como o Movimento Negro Unificado (MNU).¹⁵¹

Em face disso, esta Lei teve como relator um dos membros do MNU, Carlos Alberto Caó, que também foi um dos poucos Deputados Federais negros que participou na elaboração da Constituição Federal de 1988, tendo integrado à Assembleia Nacional Constituinte de 1987.

Ressalta-se que a legislação fez notar a diferença entre racismo e injúria racial, destacando-as:

	INJÚRIA RACIAL	RACISMO
BEM JURÍDICO	honra subjetiva	dignidade humana
PRECONCEITO	raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência	raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional
PREVISÃO LEGAL	art. 140, § 3.º, CP	Lei 7.716/89
AÇÃO PENAL	pública condicionada à representação	pública incondicionada
FIANÇA	cabe fiança	inafiançável
PRESCRIÇÃO	prescreve (art. 109, CP)	imprescritível
VÍTIMAS	número determinado de vítimas	número indeterminado de vítimas

QUADRO 4 - DIFERENÇAS ENTRE INJÚRIA RACIAL E RACISMO

Fonte: Alves Araújo¹⁵², 2019.

¹⁵⁰ Conhecida como Lei Caó, a norma foi originária do PL 52/88, de autoria do ex-deputado Federal - Carlos Alberto Caó de Oliveira. O ex-parlamentar, falecido em fevereiro de 2018, foi militante do Movimento Negro e jornalista, tendo participado, inclusive, da Assembleia Constituinte que redigiu a Constituição Federal (CF) de 1988. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br>. Acesso em 13/12/2019.

¹⁵¹ O Movimento Negro Unificado (MNU) é uma organização pioneira na luta do povo negro no Brasil. Fundada no dia 18 de junho de 1978 e lançada publicamente no dia 7 de julho deste mesmo ano em evento nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo em pleno regime militar. O ato representou um marco referencial histórico na luta contra a discriminação racial no País. Disponível em: site <http://mnu.org.br/>. Acesso em 25/08/2019.

¹⁵² Segundo Araújo, (2017, p.1), existe diferença entre os crimes de injúria racial e os crimes de racismo, conforme descrito no quadro 4. Sobre o assunto ver: ARAUJO, Adriano Alves de. **Injúria e racismo: diferenças**. Disponível

O quadro 4, exemplifica bem as principais diferenças entre os crimes de injúria e racismo. Desvela ainda, o caráter inafiançável do crime de racismo, ou seja, não cabe fiança como também o racismo enquanto crime imprescritível, isto é, mesmo com o passar do tempo, não existe a extinção da punibilidade do contraventor.

Já os crimes de injúria racial prescrevem e cabe fiança. Nesse contexto, com o respaldo legal da Constituição de 1988, à qual já previa a elaboração da Lei para tipificar os crimes resultantes de preconceitos de raça e/ou de cor, nesse sentido, Caó¹⁵³ destacou com o projeto de Lei favorável as minorias.

Porém, mesmo havendo legislação favorável para que não se pratique crimes raciais e sociais contra os descendentes afro-brasileiros e indígenas, ainda convivemos com práticas discriminatórias para com estes seguimentos da sociedade.

A tomada de consciência para uma igualdade de oportunidade em relação aos afrodescendentes e indígenas não veio por livre e espontânea deliberação dos governantes, mas foram frutos de intensas mobilizações sociais ocorridas em várias partes do Brasil, especialmente com a contribuição das Universidades, Escolas, Grupos de estudos e pesquisas referentes a essa população, decorrente dos anseios de cada aldeia ou comunidade indígena que se organizaram para reivindicar os seus direitos até então expresso na Carta Magna de 1988.

Nesse íterim, Amaral (2011, p. 96), desvela que:

Toda a movimentação negra da década de 1980 repercutiu na política. Desde 1988 a Constituição Federal prevê que a prática de racismo é crime inafiançável, imprescritível e sujeito à pena de reclusão. Isso quer dizer que o agressor não pode ser solto com o pagamento de fiança e pode ser preso mesmo quando já se tiver passado muito tempo do crime. Com isso, foi revogada a Lei 1.390/51, conhecida como Lei Afonso Arinos, que punia mais brandamente atitudes racistas.¹⁵⁴

No entendimento sobre o que são as mobilizações sociais, destaca-se a similaridade com o termo movimentos sociais, pois estes são originários das mobilizações sociais, ao passo

em:<<https://alvesaraujoadv.jusbrasil.com.br/artigos/434878258/injuria-x-racismo-qual-a-diferenca-entre-os-dois>>. Acesso em 13 dez. 2019.

¹⁵³ Carlos Alberto Caó de Oliveira Além da lei contra o racismo, ele conseguiu incorporar aproximadamente mais 60 emendas à nova Carta Magna. O direito de voto para cabos e soldados, a democratização dos meios de comunicação, a definição da ruptura da legalidade democrática como crime imprescritível e o amplo exercício do direito de greve foram alguns de seus projetos de lei homologados.
Disponível em: <https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios>. Acesso em: 13 dez. 2019.

¹⁵⁴ AMARAL, Sharyse Piroupo do. **História do negro no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Salvador: 2011, p.96.

que as mobilizações sociais dão suporte para que os movimentos sociais prosperem no sentido de que se tornem referência na luta pelas demandas que os mesmos defendem.

No sentido de melhor explicitar a conceituação de mobilizações sociais, valho-me das reflexões de Gohn (2010, p.335), ao ponderar que:

É preciso demarcar nosso entendimento sobre o que são movimentos sociais. Nós os encaramos como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas. Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet.¹⁵⁵

A partir das reflexões da autora, entendemos que as mobilizações sociais trazem em seu bojo um caráter social, político e cultural, divergindo de certo de seus objetivos de acordo com as circunstâncias e espaço que o mesmo deseja ocupar. Melhor dizendo, percebemos que nessas mobilizações existem uma, duas ou três faces interessantes das pautas de lutas dos movimentos e seus imbricamentos.

Não obstante, isso depende das demandas em que as mobilizações estão inseridas considerando-se o tempo e o espaço. Certamente, nas questões que envolvem os indígenas e os afro-brasileiros a demanda envolve a junção do caráter social, político e cultural, pois determinadas situações, como a aprovação da Lei 10.716/1989, precisou do empenho das mobilizações sociais, representadas pelo MNU para elaborarem um Parecer favorável a aprovação e promulgação da referida Lei.

Dentre tantas medidas, acredita-se que a educação é referência para desconstrução de preconceitos e estereótipos, pois através dos currículos escolares contemplando aulas com foco nas temáticas que tratam da diversidade cultural e utilizando-se de práticas pedagógicas proativas adotadas pelos professores nas escolas, especialmente a partir do respaldo da Constituição de 1988, avanços significativos podem ser alcançados.

Dessa maneira, observamos avanços na condição de pertencimento quanto a cor/raça/ e ou cultura diferenciada, entretanto, as conquistas dos povos afro-brasileiros e indígenas precisam ser acompanhadas, isto é, monitoradas quanto a sua aplicabilidade porque, de fato a

¹⁵⁵ GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, v. 16, n. 47. p.333-512, mai./ago. 2011, p. 335.

de se considerar o pouco tempo empreendido para que as mudanças de comportamento fossem eficazes e as ações afirmativas advindas das lutas dos grupos sociais pudessem ser mais perceptíveis. Nesse aspecto, atenta-se para o fato de que a Constituição de 1988, tornou-se um marco inovador de práticas e pesquisas, especialmente a partir da década de 1990. Matos (2012, p.108) destaca que:

De 1990 para cá houve um significativo aumento das discussões sobre ações afirmativas e direitos de reparação para as populações afrodescendentes, mas, sem dúvida, seus fundamentos repousam na Constituição Federal de 1988, quando ficou clara a necessidade de implementar medidas capazes de promover, de fato, a igualdade sancionada pela lei e a valorização da diversidade étnica e cultural brasileira. A Constituição de 1988 garantiu, nos Artigos n. 215 e 216, proteção às manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e estendeu a noção de direito às práticas culturais. No Artigo n. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT n. 68), concedeu direito à terra aos descendentes de escravos mediante a titulação dos quilombos.¹⁵⁶

Ao lermos o excerto percebemos a importância reservada pela Constituição de 1988 para a preservação da memória coletiva e individualizada da sociedade, tendo como protagonistas os próprios descendentes de escravos e indígenas. Ou seja, a oportunidade de expressão cultural e protagonismo destes cidadãos que estiveram por muito tempo (mais de três séculos de dominação colonial), colocados à margem da sociedade.

O reconhecimento do respeito à pluralidade cultural e racial por parte da legislação brasileira veio por intermédio da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, lei maior que rege a Nação e trouxe o amparo e o respaldo legal às minorias, conferindo direitos e inclusão sociocultural para todos.

No tocante a Lei nº 9.394/96 - (LDB), que em consonância com a Carta Constitucional de 1988, ratifica a importância da valorização da pluralidade cultural, destaca que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. [...] § 4 - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.¹⁵⁷

¹⁵⁶ MATTOS, Hebe. História e movimentos sociais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p. 108.

¹⁵⁷ BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal, 2018, pp. 19-20.

Analisando o exposto acima, os currículos da Educação Básica deve contemplar a base nacional comum e uma base diversificada para atender as situações vividas na sociedade contemporânea, cuja desigualdade social, bem como o preconceito racial e social, especialmente com os descendentes afro-brasileiros e indígenas, deve ser discutida sobre o papel do ensino da História face ao debate da cultura afro-brasileira e indígena na sala de aula como objeto de análise na tentativa de reduzir os problemas socioculturais decorrentes dos preconceitos raciais ainda presentes na sociedade brasileira.

Sabemos que, desde o Brasil Colônia há uma significativa discrepância social, principalmente entre os negros e índios, estes responsáveis pela mão de obra escrava durante os séculos em que os mesmos foram alvos de exploração e violência, não apenas física, mas também cultural em meio ao projeto de conquista das terras brasileiras, foram pensadas estratégias de dominação dos povos nativos que já se encontravam nas terras recém encontradas e os que estavam sendo trazidos do Continente Africano para somarem a “mão de obra pré-existente”, esses por sua vez atuaram nos ciclos econômicos pelos quais o País passou, especialmente no que tange a produção da cana e a fabricação de açúcar, mineração e a lavoura do café.

Sobre a inter-relação entre a escravidão e os momentos econômicos do Brasil, destacamos o que diz Gomes (2019, p. 55):

A escravidão se tornou sinônimo de trabalho intensivo em grandes plantações de cana de açúcar, algodão, arroz, tabaco e, mais tarde, café. Escravos também eram usados na mineração do ouro, prata e diamantes. Estavam, portanto, equivalentes, às das máquinas agrícolas industriais de hoje, como os tratores, os arados, as colhedoras e as plantadeiras nas modernas fazendas do interior do Brasil. Nos engenhos de açúcar trabalhavam em jornadas exaustivas, em turnos e jornadas de trabalhos organizados de forma semelhantes às linhas de produção que, a partir do século XVIII, caracterizavam as fábricas da Revolução Industrial.¹⁵⁸

Diante do contexto, a exploração não apenas dos nativos, mas dos povos africanos, fez surgir movimentos para se contrapor ao sistema escravista até então vigente, como a *quilombagem* e que pressionou seus opositores com lutas e resistências para o fim da escravidão, culminando com abolição em 13 de maio de 1888.

Para Moura (2012, p. 22), a quilombagem significou:

¹⁵⁸ GOMES, Laurentino. **Escravidão**: Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi de Palmares. São Paulo: Globo Livros, 2019, p.55.

Um movimento de rebeldia permanente organizado e dirigido pelos próprios escravos que se verificou durante o escravismo brasileiro em todo o território nacional. Movimento de mudança social provocado, ele foi uma força de desgaste significativa ao sistema escravista, solapou as suas bases em diversos níveis – econômico, social e militar – e influenciou poderosamente para que este tipo de trabalho entrasse em crise e fosse substituído pelo trabalho livre.¹⁵⁹

Por esse viés, a população negra continua a sua luta, agora não mais pelo fim do sistema escravagista, mas contra o preconceito e a desigualdade social elementos que se fizeram notar na Constituição de 1988 e tem ganhado maior visibilidade a partir de então.

Seguindo na luta em favor da inclusão social dos afro-brasileiros e indígenas, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ao incluir no currículo escolar das redes de ensino de todo o País a obrigatoriedade da temática: História e Cultura Afro-Brasileira e indígena.

Nesse aspecto, em seu Artigo 26-A, a Lei 10.639/2003 estabelece que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. [...] O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.¹⁶⁰

A Lei conferiu significativos avanços no sentido de fomentar o conhecimento sobre a população afro-brasileira e constitui uma eficaz ferramenta que pode contribuir para desconstruir pré-conceitos e distorções que ainda persiste no imaginário de parte da população brasileira, decerto nos estudantes da Educação Básica que muitas vezes inviabiliza comportamentos discriminatórios, reprodutivista e não condizente com o Brasil contemporâneo em que vivemos.

Para regimentar as alterações propostas pela Lei 10.639/03 foi elaborado um Parecer intitulado: “Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, que procurou esclarecer o reconhecimento por parte do Estado brasileiro de romper com o modelo excludente até então adotado, pois,

¹⁵⁹ MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1989, p.22.

¹⁶⁰ BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 15 out. 2019.

durante muito tempo o sistema educacional impediu que milhões de brasileiros adentrassem à escola ou dela fizesse parte. Ströher e Meinerz (2017, p.242) afirmam que:

Do ponto de vista educativo, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004, que vão apontar possibilidades diretas, depois desdobradas nas metas do Plano Nacional de Educação. Nessas diretrizes, encontram-se orientações específicas sobre o ensino, a partir de biografias de africanos, afro-brasileiros e indígenas, apontando para o fato de que, além de ensinar conteúdos antes invisibilizados e desconhecidos, o professor pode contribuir com a promoção de valores como justiça, cidadania, diálogo intercultural, ética, paz e equidade étnico-racial.¹⁶¹

Não obstante, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais e para Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o documento é categórico ao advertir acerca das políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas para com os povos indígenas e afrodescendentes, destacando que o:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.¹⁶²

Diante dos esclarecimentos contemplados neste documento, bem como nos vestígios históricos legados pelas lutas sociais em busca do reconhecimento do espaço dos povos negros e indígenas na sociedade brasileira.

Assim, a escola torna-se instância importante para minimizar a imagem estereotipada e inferiorizada dessas etnias em função da cor da pele, hábitos ou expressões culturais diferentes daquelas legadas pela historiografia europeia, fortemente marcada nos manuais didáticos de história, pois as mobilizações sociais, especialmente do MNU e do Movimento Indígena,

¹⁶¹ STRÖHER, Carlos Eduardo; MEINERZ, Carla Beatriz. Entre o singular e o coletivo: presença de (auto) biografias em livros didáticos do PNL. **Educação Básica Revista**, v. 3, n. 2, 2017, p. 242.

¹⁶² BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. CNE/CP 3/2004 (Relatório). Aprovado em 10 de março de 2004, pp.11-12.

através das suas lutas em favor do respeito e da diversidade cultural, obtiveram sucesso no que tange o respaldo jurídico até então legado pela legislação vigente.

Sob essa perspectiva o protagonismo foi de fato destes movimentos sociais porque foram eles que lançaram as suas demandas fazendo com que as pautas de suas reivindicações ecoassem¹⁶³ nos gabinetes dos representantes do Estado, que por sua vez, apenas legislou e aprovou leis e ações afirmativas favoráveis a inclusão social dos povos afro-brasileiros e indígenas.

No entanto, o ensino de História nas escolas da Educação Básica não oportunizou a problematização do enfrentamento dos preconceitos étnicos por parte dos professores não só de História, mas também dos demais componentes referenciados pela legislação, pois falta em muitos casos a formação adequada e compromisso étnico por parte de alguns professores para lidarem com a temática em tela. Em face disso, a complexidade desses fatores, que muitas vezes restringem à atuação dos professores que trabalham na Educação Básica, limitando assim sua autonomia pedagógica.

Dessa maneira, retomando a entrevista realizada com o professor Celestino (2019) e concedida ao pesquisador, ele explicita que:

O ensino de História é indispensável para o enfrentamento de uma série de equívocos na humanidade, inclusive os étnico-raciais, sobretudo, por que sempre prevaleceu a visão de uma raça sobre as demais. Quanto ao papel do professor, ele não é proibido, mas na maioria das vezes quando se aborda a cultura afro-brasileira e indígena ele é limitado.¹⁶⁴

A afirmação do professor revela que na abordagem da temática sobre a cultura afro-brasileira, não é proibido falar em sala de aula no então há uma certa limitação em discutir o tema. Reafirma a essencialidade do ensino de História para que os equívocos existentes na humanidade possam ser desmistificados a partir do trabalho que docente possa trabalhar em sala de aula.

Em face dessa questão, Oliva (2007, p.222), afirma que:

¹⁶³ Utilizou-se esta expressão para sinalizar que foram os movimentos sociais que primeiro questionaram as desigualdades sociais e os preconceitos étnicos sofridos pela população negra e indígena nos mais longínquos grotões do País.

¹⁶⁴ Professor Alfredo Celestino. O Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica no estado de Alagoas (1988-2012). **Entrevista**. Palmeira dos Índios, Alagoas, 07 out. 2019.

No Brasil, podemos afirmar, sem maiores temores, que um dos problemas que atingem o enfoque da história africana nas salas de aula é a formação “inadequada”, acerca da temática, dos profissionais que atuam no ensino fundamental e médio. Parece-nos certo que, se nos Cursos de Licenciatura, disciplinas como história, arte, geografia, e literatura africanas, estivessem presentes, os futuros docentes não teria tanta dificuldade em elaborar instrumentos teóricos e metodológicos fundamentais para o tratamento do assunto nas escolas. Porém, de uma forma geral, não é esse o quadro encontrado no Ensino superior brasileiro, e, mais especificamente, nos cursos de História.¹⁶⁵

Outro dado interessante que ecoa na fala do professor Celestino de maneira quase que implícita, refere-se ao fato de que o currículo da forma como se encontra, tende a privilegiar a História narrada pelo *branco* e não sob a perspectiva dos sujeitos da história.

Neste ínterim, Matos (2009, p. 134-135), desvela que:

Torna-se, portanto, urgente e essencial desenvolver uma agenda de prioridades a serem implementadas no trabalho de formação de professores de história, rompendo o relativo isolamento das discussões sobre o tema no conjunto do ambiente acadêmico. São elas: 1-Desenvolver condições para uma abordagem da história da África no mesmo nível de profundidade com que se estuda a história europeia e suas influencias sobre o continente americano. [...] 3- Incorporar a formação de professores, a historiografia mais recente sobre a história da escravidão no Brasil, considerando o tema e suas implicações não apenas em seus aspectos econômicos, mas também em suas dimensões políticas e culturais. Trata-se de perceber que é impossível falar de qualquer aspecto da história do Brasil colonial ou oitocentista sem levar em conta o fato escravista e seu papel estruturante do ponto de vista econômico, político, social e cultural.¹⁶⁶

Todavia a autora deixa claro que é urgente e essencial o desenvolvimento de prioridades no sentido de investir mais na formação de professores de história, citando ainda quais mudanças podem ser incluídas nessa formação. Assim, ressalta que é no meio acadêmico que se deve preparar o professor com temas e discussões atuais.

¹⁶⁵ OLIVA, Anderson. **Lições sobre a África:** Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005). 2007. 404 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007, p.222.

¹⁶⁶ MATTOS, Hebe Maria. O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. (Org.). **Ensino de História:** conceitos, temáticas e metodologia. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009, p.134,135.

3.2 - A RELEVÂNCIA DO ENSINO DA HISTÓRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO COMBATE AO PRECONCEITO ÉTNICO-RACIAL

O conhecimento sobre a História da cultura afro-brasileira e indígena, bem como sua trajetória no território brasileiro, abre espaço para a desconstrução de muitos preconceitos étnicos, ainda presentes na sociedade brasileira, especialmente quando se observa a origem do Brasil, que sua construção fortemente marcada pelo processo de escravidão.

Sobretudo, os povos indígenas e negros contribuíram não apenas com a mão de obra escrava, mas em todos os segmentos da sociedade brasileira tais como na cultura, no idioma, nas artes, na música, na dança, no uso de vestimentas, na alimentação, dentre outros.

Gontijo (2009, p.56) discorre que:

Nas últimas décadas do século XIX, sobretudo a partir de 1870, afirmou-se uma crescente preocupação com a ausência de contato com a realidade do país, assim como ganhou espaço a constatação da *inautenticidade* da cultura brasileira resultante do que era então compreendido como um largo trabalho de *imitação* das ideias e costumes estrangeiros.¹⁶⁷

Não obstante, a autora discorre que a partir do século XIX houve uma ausência dos fatos e acontecimentos reais do país, dessa forma o que se ganhou espaço foi a não autenticidade da cultura brasileira, visto que ainda estava arraigado uma imitação do ideário e costumes estrangeiros. Havia uma forte influência europeia presente no Brasil.

No entanto, Abreu (2009, p. 89) constata que:

O mundo da cultura e das práticas culturais é (e sempre foi) repleto de contradições e conflitos, que podem ser rapidamente observados na sociedade brasileira se lançarmos mão de velhos impasses, como a permissão, ou não, para escravos batucarem ou sambarem, e de novos desafios, como o convívio, ou não, com o funk. Esquecer estes conflitos ou as interações e tolerâncias que sempre existiram, é perder de vista a possibilidade de compreensão das práticas culturais.¹⁶⁸

Por outro lado, a citação acima afirma que a cultura e as práticas culturais estão repletas de contradições e conflitos, perpassando toda a sociedade brasileira principalmente no que se

¹⁶⁷ GONTIJO, Rebeca. Identidade Nacional e Ensino de História: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU, Marta; SOIHET, Rachel. (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009, p.56.

¹⁶⁸ ABREU, Martha. Cultura popular: um conceito e várias histórias. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009, p.89.

refere a cultura dos escravos com sua dança e seu gosto musical. Ressaltamos que no contexto atual tem-se por exemplo o *funk* como estilo musical considerado uma contracultura porque é uma expressão estética da periferia.

Acerca da abolição da escravidão no Brasil, ou seja, em que contexto a mesma foi realizada, Gomes (2019, p.317) aborda que:

O Brasil foi o último país do hemisfério ocidental a pôr fim ao tráfico negreiro, em 1850, e a acabar com a escravidão, em 1888. E só fez isso sob intensa pressão internacional. Comemorar o quê, questionam os críticos da Lei Áurea, se os cativos libertos e seus descendentes foram abandonados à própria sorte, sem nunca ter tido oportunidades reais de participar da sociedade brasileira na condição de cidadãos de plenos direitos, com iguais oportunidades? De acordo com essa visão, a luta dos escravos brasileiros estaria mais bem representada pelo herói de Palmares e pela data de seu sacrifício nas matas de Alagoas.¹⁶⁹

O excerto desvela que a liberdade sem meios para exercê-la, não representa amplitude de benefícios, em muitos casos, pode até dificultar o acesso à sustentabilidade, ou seja, quando não se tem as condições mínimas para se auto sustentar, invariavelmente, fruto das restrições no campo da educação, da igualdade de oportunidade e do respeito a diversidade cultural, que, certamente, passa pelas mesmas dificuldades de outrora, isto é, os escravos libertos ou libertos escravos na prática confundem-se, pois não desfrutam do sentido amplo que o termo liberdade suscitou. Amaral (2011, p. 68) argumenta que:

Frente à abolição e à instauração da república e em meio a uma discussão sobre o lugar da população negra na nação brasileira, tomou corpo nas elites brancas letradas um discurso racista que, ao mesmo tempo em que assumia uma ideia de atraso frente às nações europeias, buscava respaldo para justificar a construção de projetos políticos conservadores, a manutenção das hierarquias sócio raciais e a limitação da cidadania da população negra.¹⁷⁰

Nesta perspectiva, percebemos que a abolição da escravidão não garantiu a população negra recém liberta políticas de inclusão social ou de ação compensatória pelos anos de trabalho forçado que foram submetidos. Assim, a luta destes se reverbera na data 20 de novembro¹⁷¹ que

¹⁶⁹ GOMES, Laurentino. **Escravidão**: Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi de Palmares. São Paulo: Globo Livros, 2019, p.317.

¹⁷⁰ AMARAL, Sharyse Piroupo do. **História do negro no Brasil**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Salvador: 2011, p.68.

¹⁷¹ Data em que é celebrado no Brasil o Dia Nacional da Consciência Negra. Essa data foi instituída oficialmente pela Lei n. 12.529, de 10 de novembro de 2011, e remete ao dia em que foi morto o líder do Quilombo dos Palmares, Zumbi, no ano de 1695.

representa simbolicamente as lutas da população negra pela igualdade dos direitos socioculturais.

Os estudos decorrentes das Pesquisas das Características Étnico-Raciais da População (PCERP) em 2008, às quais objetivaram aferir as categorias de classificação por cor ou raça intensificaram substancialmente no final dos anos 1990 e alguns acontecimentos sensibilizaram a discussão da temática:

Nos anos 2000, após a realização da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, quando foi adotada a “Declaração e o Programa de Ação de Durban”. Estudos específicos do IBGE, iniciados em 1976 com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD1, tiveram continuidade com as perguntas acrescentadas à Pesquisa Mensal de Emprego - PME, em julho de 19982, e foram significativamente ampliados com a realização da Pesquisa das Características Étnico-raciais da População - PCERP, em 2008, e a publicação do volume contendo as tabelas de resultados, em 20113. No âmbito do Instituto, a presente publicação significa mais um passo no sentido de saldar a dívida histórica que ainda se tem em relação ao estudo desta temática no País.¹⁷²

Esta pesquisa foi importante para que se pudesse traçar o perfil da sociedade brasileira, na qual se insere a tão propalada miscigenação e o mito da democracia racial, defendida, inicialmente por Freyre (2003)¹⁷³, ao assinalar que o “Mito da democracia racial brasileira”, segundo a qual as divergências raciais no Brasil devia mais pelas diferenças de classe do que pelo preconceito racial, pois na sua concepção havia uma harmonia entre as raças existentes no Brasil em comparação com outros países.

Nesse cenário, percebe-se que na realidade não se tratava de uma prática favorável aos povos negros e indígenas, pois estudos recentes e/ou revisionistas tenderam a revelar que as relações raciais brasileiras, especialmente a partir da obra “Preto no Branco” de Skidmore (1976)¹⁷⁴ desvela os conflitos de classe e as resistências, elementos incompatíveis com as prerrogativas defendidas até então por Freyre.

Por outro prisma, Amaral (2011, p.100), sustenta que:

¹⁷² BRASIL. **Características étnico-raciais da população:** Classificações e identidades. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2013, p.9.

¹⁷³ FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

¹⁷⁴ SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco:** Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

A ideia de democracia racial brasileira seria contestada a partir da década de 1950, pela geração de cientistas sociais que mostravam em seus estudos que as profundas desigualdades sociais no Brasil se fundavam em diferenças de classe e de raça. As pesquisas produzidas mais recentemente, principalmente ao longo da década de 1990, a partir de indicadores sociais, aprofundaram essas conclusões, denunciando as desigualdades que separam o negro no Brasil de outros grupos de cor, seja no mercado de trabalho, no acesso à serviços de saúde, educação e lazer, ou ainda, nos locais de moradia.¹⁷⁵

Face às questões até então pontuadas, observamos que a realidade dos povos indígenas e dos povos negros no Brasil se sobrepõe a ideia de democracia racial, na medida que observa-se os números referentes a estas populações quando se verifica o quanto são marginalizados, pois os piores índices referente a inclusão social, seja pelo desprestígio em relação ao recebimento dos menores salários ou do não recebimento dos seus proventos pelo fato de não estarem trabalhando por apresentarem cor ou raça diferente da branca.

Nesse aspecto, Lopes (2008, p.156) é categórica ao afirmar que “O negro é revelado pela mídia como portador de dotes corporais, jogador, bailarino, passista de escola de samba, em manifestações artísticas, mas poucas vezes é referenciado como intelectual”.¹⁷⁶

Na mesma direção, Almeida (2018, pp. 38-39) sinaliza que essa forma de revelar a população negra desdobra-se em práticas silenciosas que tendem a esconder um racismo estrutural. Este autor sintetiza que:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, de modo “normal” com que se constitui as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que “ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição. Neste caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas.¹⁷⁷

Entendemos que o racismo estrutural permeia as relações sociais de forma marcante, entretanto, é preciso refletir sobre os números da desigualdade social no Brasil. Em termos estatísticos, quando se avalia os números do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e

¹⁷⁵ AMARAL, Sharyse Piroupo do. **História do negro no Brasil**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Salvador: 2011, p.100.

¹⁷⁶ LOPES, Maria Aparecida de Oliveira. Museu Afro-Brasil: Ampliando e preservando os bens e materiais e imateriais da cultura afro-brasileira. **Patrimônio e Memória**, UNESP, v. 4, n. 1, p.140-160. 2008, p.156.

¹⁷⁷ ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018, pp.38-39.

Estatística (IBGE) de 2010, referente à cor ou raça das pessoas em comparação com os números referentes à raça e a cor branca, percebe-se que a sociedade brasileira é fortemente marcada por desigualdades sociais e que é preciso continuar os investimentos em educação de qualidade para todos, com legislação inclusiva, no sentido de atenuar as diferenças que tem sido desfavorável à população negra e indígena.

Por seu turno, os dados do Censo do IBGE de 2010 são categóricos ao desvelar as desigualdades sociais vivenciadas pela população negra e indígena em nosso País:

Descriminação	Branco	Pretos	Pardos
Taxa de analfabetismo	4,2%	9,2%	9,2%
Porcentagem de crianças trabalhando de um total de 1.836 crianças	35,8%	63,8%	63,8%
Rendimento médio de todos os trabalhos 2016	R\$ 2.814,00	R\$ 1.570,00	R\$ 1.606,00
Taxa de desocupação	9,5%	14,5%	13,6%

TABELA 1- DADOS REFERENTES A COR OU RAÇA PRETA, PARDA E BRANCA NO BRASIL

Fonte: Censo do IBGE, 2010 (tabela elaborada pelo autor).

Os dados da tabela acima revelam que os índices referentes aos indicadores quanto à cor da pele entre pardos e/ou pretos, que nos quesitos taxa de analfabetismo, trabalho infantil, o rendimento médio de todos os trabalhadores e a taxa de desocupação entre pretos e pardos figuram como piores resultados.

O Estado brasileiro se caracterizou, por muito tempo, pelo colonialismo/escravismo. Suas regras foram ditadas por Portugal e tudo o que se produzia era para o sustento da metrópole. Dessa maneira, os indígenas, inicialmente, e os negros, posteriormente, foram escravizados e coisificados, sendo excluídos do acesso à riqueza produzida no país. Uma das consequências dessa constituição histórica é que o Brasil tornou-se um dos países com a pior distribuição de renda e com a maior desigualdade racial do planeta e, o mais grave, com a perpetuação dessa condição até o século XXI.¹⁷⁸

¹⁷⁸ DISTRITO FEDERAL, Governo do. Coordenação de Educação em Diversidade. **Orientações Pedagógicas: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.** Brasília: 2012, p.7.

Por esse prisma, em face ao processo de exclusão social ao qual essa população historicamente foi submetida é possível afirmar que existe falta de habilidade para ocupar determinados postos de trabalho e/ou ocupação com remuneração elevada, certamente a baixa qualificação desta população está diretamente associada à falta de oportunidade real que passou a ser revertida, ainda que de forma bastante lenta, a partir do reconhecimento da trajetória histórica das populações afro-brasileiras e indígenas, consubstanciadas na promulgação e implementação das Leis 10.639/2003¹⁷⁹ e 11.645/2008¹⁸⁰, quando de fato percebemos um combate direto ao preconceito e discriminação racial.

Para tanto, Gabriel (2014, p. 248) destaca:

Nesse processo, destaca-se a emergência de correntes que lutavam pela diversificação do conteúdo histórico, em termos da incorporação, tanto de matrizes teóricas como de sujeitos, acontecimentos e conceitos até então excluídos ou subalternizados pela/na historiografia escolar. Esse movimento se intensifica e se redimensiona nas décadas posteriores com a emergência das “demandas de diferenças” que passam a disputar sentidos de democratização na cultura escolar. Um dos ganhos importantes consiste na inclusão obrigatória da História afro-brasileira e indígena no ensino de História por meio das Leis 10.639 e 11.645, que modificaram a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, em 2003 e 2008, respectivamente.¹⁸¹

Deste modo, corroborando com a afirmação da autora e com os índices exarados na tabela 1, os dados fazem parte de um passado excludente e serve de suporte para a compreensão das desigualdades sociais que envolvem afro-brasileiros e indígenas na atualidade.

Não se trata de vitimá-los neste estudo, mas de abrir espaço para perceber que estes sujeitos sociais e históricos têm desvelado o legado de suas contribuições para uma autêntica formação da sociedade brasileira, pautada pelo multiculturalismo ao englobar diferentes matrizes étnicas.

Assim, Silva e Guimarães (2012, p. 47) esclarece que:

¹⁷⁹ BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 15 out. 2019.

¹⁸⁰ BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e indígena. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 15 out. 2019.

¹⁸¹ GABRIEL, Carmem Tereza.; FRAZÃO, Érica Elizabeth V. Currículos 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**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014, p. 248.

O ‘multiculturalismo’ se constitui num movimento, num campo político de embates, de constituição de identidades, no qual as relações de classe, gênero, etnia são relações de poder, autoridade, dominação e resistência na lógica da sociedade capitalista. [...] Entre nós, o movimento multi, pluricultural se configura, na educação, como favorável à construção de currículos “culturalmente inclusivos” que incorporem tradições culturais e sociais de grupos específicos, características econômicas e culturais das realidades locais e regionais. O multiculturalismo também é concebido como resultante de reivindicações de grupos como mulheres, negros, indígenas, homossexuais, para que seus saberes, suas manifestações culturais, suas histórias sejam valorizados e reconhecidas.¹⁸²

Talvez a grande problemática que se arrasta desde os primórdios da colonização do Brasil até os dias atuais consista justamente em não perceber que ser diferente não significa ser inferior. Não se pode medir a capacidade de quem quer que seja apenas pela cor da pele ou pelo culto a divindades diferentes das professadas pela cultura hegemônica ou dominante.

Levou-se mais de três séculos para que as correntes fossem quebradas e a liberdade oficialmente reconhecida, porém parcialmente decretada para os negros e seus descendentes, afinal, o grito de liberdade com a abolição da escravidão certamente ficou preso na garganta e na memória de muitos dos afro-brasileiros, segundo os registros históricos abordados por Gomes (2019, p. 25):

Oficialmente, a escravidão acabou em 1888, mas o Brasil jamais se empenhou, de fato, em resolver “o problema do negro”, segundo expressão usada pelo próprio Nina Rodrigues. Liberdade nunca significou, para os ex-escravos e seus descendentes, oportunidade de mobilidade social ou melhoria de vida. Nunca tiveram acesso a terras, bons empregos, moradias decentes, educação, assistência de saúde e outras oportunidades disponíveis para os brancos. Nunca foram tratados como cidadãos. Os resultados aparecem nas estatísticas a respeito da profunda e perigosa desigualdade social no país.¹⁸³

O excerto desvela que formalmente se aboliu a escravidão em 13 de maio de 1888, mas na prática os negros ainda conviveram com a escravidão por muitos anos devido a falta de condições para sobreviverem em sociedade tanto individualmente ou com seus familiares, na qual cada vez mais buscava-se melhores condições de conhecimento para ocupar os cargos ou empregos que fossem dignos para propiciarem uma sobrevivência mais humanizada para si e para sua família.

¹⁸² SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar História no Século XXI**: Em busca do tempo entendido. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p.47.

¹⁸³ GOMES, Laurentino. **Escravidão**: Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi de Palmares. São Paulo: Globo Livros, 2019, p.25.

A pesquisa em questão procurou evidenciar algumas características quanto à abordagem do ensino de História da cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula da Educação Básica no estado de Alagoas.

Antes, porém, evidenciou-se o perfil dos estudantes das escolas do campo, buscando problematizar os dados referentes a auto definição, segundo a cor e a raça de acordo com o censo escolar com o propósito de não apenas constatar, mas de verificar a pertinência de reforçar o ensino dessa temática junto aos professores e estudantes das escolas pesquisadas.

Os dados dos estudantes das escolas pesquisadas, apresentou um perfil diversificado quanto à condição de auto definição da cor e raça dos estudantes matriculados. Essa diversidade revela o silêncio que por muito tempo permearam a condição de ser negro ou indígena no Brasil, sendo o município de Palmeira dos Índios o recorte espacial para compreensão das questões até então colocadas pela pesquisa.

Sendo assim, o professor necessita estar atento aos percentuais apresentados, pois reflexões acerca destes dados poderão revelar carências dos estudantes quanto aos conteúdos curriculares que já sabem e o que precisariam apreender na escola na tentativa de suprir suas demandas face às realidades vivenciadas por eles.

Nesse sentido, Pereira (2015, p. 35) pondera que:

Os currículos de História no Brasil, negociados socialmente e praticados cotidianamente em distintos ambientes escolares, estão diante do desafio de responder às demandas oriundas dos movimentos organizados em torno de pertencimentos identitários étnico-raciais, especialmente indígenas e negros. Que demandas são essas? O direito ao reconhecimento das narrativas da História do nosso país construídas por intelectuais negros e indígenas; o direito às narrativas históricas capazes de problematizar a forma como contamos a História desse pedaço de mundo, ainda predominantemente fundada num padrão hegemônico eurocentrado e silenciador de um passado repleto de vínculos com as histórias dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros. Reiteramos que se trata de demandas do tempo presente, questões sensíveis e ainda não resolvidas socialmente, capazes de interpelar o professor de História e os temas relativos ao conhecimento trabalhado em suas aulas.¹⁸⁴

Dessa maneira, a sociedade brasileira encontra-se ainda fortemente marcada pelo passado, especialmente quando se identifica nos povos negros e/ou indígenas uma baixa estima pela própria condição de não se reconhecerem como sujeitos históricos detentores de culturas múltiplas e, portanto diferentes advindas de seus ancestrais.

¹⁸⁴ PEREIRA, N. Mullet; MEINERZ, C. Beatriz; PACIEVITCH, Caroline. Viver e Pensar a Docência em História diante das demandas sociais e identitárias do Século XXI. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 21, n.2, p.31-53, jul./dez. 2015, p.35.

Santos (2013, p.70) exprime que:

Arriscaríamos dizer que a invisibilidade e a própria negação da identidade negra se encontra tão arraigada em uma sociedade ainda profundamente atravessada pela ideologia do branqueamento, que quando os professores empreendem propostas pedagógicas direcionadas à posituação dessa identidade, tal trabalho se apresenta, para muitas crianças e adolescentes, como uma primeira e importante oportunidade de reconhecer-se e afirmar-se como negro. Para alguns deles, representa mesmo a possibilidade de ressignificação do lugar dos afrodescendentes na sociedade brasileira.¹⁸⁵

Desse modo, justifica-se a necessidade de conhecer o perfil dos estudantes, sobretudo a sua auto definição quanto a sua cor e/ou raça, pois as situações apuradas com a pesquisa de campo sinalizaram a necessidade de uma abordagem um tanto quanto incisiva dos conteúdos curriculares de História com fulcro nas temáticas afro-indígenas, buscando de certa forma a desconstrução de preconceitos étnico-raciais e outras formas de segregação presente no comportamento de alguns profissionais da educação no ambiente escolar, demandas do presente impactando no planejamento do currículo de História.

Não obstante, destaca-se o papel a História na questão social, na medida que se oportuniza o debate e as reflexões acerca de temas controversos narrados pela própria historiografia à sua época, mas que no tempo presente podem ser reescritos e repensados de forma diferente.

De acordo com Viana (2009, p. 104):

Definido como uma tentativa de pensar o “Brazil como um todo”, o tema transversal “pluralidade cultural” privilegia as relações que se estabelecem entre as diferentes culturas que convivem na sociedade brasileira. Os autores da proposta advertem que não se trata de dividir nossa sociedade em grupos fechados, mas antes de valorizar a riqueza propiciada pelo convívio entre todos, uma vez que a educação plural está orientada para o respeito à diversidade e deve ser entendida como o melhor caminho para o exercício da cidadania e conquista de justiça social.¹⁸⁶

Portanto, é necessário um debate mais amplo na escola, incluindo a formação docente acerca dessas questões, pois como a autora desvela existe a necessidade de ultrapassar a

¹⁸⁵ SANTOS, Lorene dos. Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de História culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.70.

¹⁸⁶ VIANA, Larissa. Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural. In: ABREU, Marta; SOIHET, Rachel. (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009, p.104.

desigualdade e, certamente conseguirá o possível desfecho positivo por meio do conhecimento sobre a constituição dos grupos sociais ao favorecer o debate no sentido de buscar novas abordagens sobre a temática.

Para sistematizar os dados referentes à condição de autodefinição dos estudantes matriculados nas escolas pesquisadas, quanto a sua cor e/ou raça, optou-se por consultar o Censo Escolar,¹⁸⁷ das referidas instituições junto à 3ª Gerência Regional de Ensino (GERE), à qual disponibilizou os dados resultantes do processo de matrícula dos estudantes referente ao ano de 2018.

No tocante aos dados obtidos junto ao Censo Escolar, tornou-se necessário à sua sistematização utilizando-nos da elaboração de gráficos no sentido de elucidar o nível de adesão dos estudantes quanto ao processo de autoidentificação referente a sua cor e/ou raça.

A princípio, buscou-se identificar a qual grupo social pertencia aqueles estudantes, notadamente a partir de suas escolhas ao optarem pela autodefinição da cor de sua pele e da etnia a qual pertencia ou demonstravam ter aderência. Por seu turno, a pesquisa trouxe à luz um número elevado de estudantes que optaram por não declararem a sua cor e/ou raça. A não declaração dos estudantes pode estar associada aos silêncios, fruto da baixa autoestima dos jovens, em não se reconhecerem como pertencentes a um grupo social definido pela mesma origem, afinidades linguísticas e culturais. Segundo Azevedo (2009, p. 26):

A investigação sobre construção e reconstrução identitárias tem revelado uma gama de possibilidades quanto às composições e acomodações dos diferentes elementos internos a um grupo ou mesmo a um indivíduo. Identidades regionais, religiosas, étnicas, profissionais ou, num nível macro, nacionais surgem como construções fluidas, dinâmicas e flexíveis, que se constroem através de complexos processos de apropriações e ressignificações culturais.¹⁸⁸

¹⁸⁷ Os autores destacam que “O Censo Escolar da Educação Básica é um levantamento de dados educacionais de âmbito nacional, que ocorre com periodicidade anual. É coletado de modo descentralizado, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios e tem caráter declaratório. O preenchimento do Censo Escolar é obrigatório para todas as escolas públicas e privadas, de acordo como o Decreto nº 6.425/2008, de modo que os diretores e dirigentes dos estabelecimentos de ensino devem responder ao Censo e se responsabilizar pela veracidade dos dados informados”. SENKEVICS, Adriano Souza. MACHADO, Taís de Sant’Anna; OLIVEIRA, Adolfo Samuel. **A cor ou raça nas estatísticas educacionais: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep.** BRASIL. Brasília, (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), 2016. p.20.

¹⁸⁸ AZEVEDO, Cecília; ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Identidades Plurais. O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Marta; SOIHET, Rachel. (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia.** 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009, p.26.

Reportando-nos ao trabalho científico com dados estatísticos, Goldemberg (1999, p.62.), desvela que o uso adequado dos materiais oriundos da Estatística poderá trazer à luz uma análise um tanto mais ampliada e inteligível das informações face à complexidade dos mais variados problemas. Dessa forma, a autora sinaliza que:

A integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular. Ele não se limita ao que pode ser coletado em uma entrevista: pode entrevistar repetidamente, pode aplicar questionários, pode investigar diferentes questões em diferentes ocasiões, pode utilizar fontes documentais e dados estatísticos. [...] a escolha de trabalhar com dados estatísticos ou com um único grupo ou indivíduo, ou com ambos, depende das questões levantadas e dos problemas que se quer responder.¹⁸⁹

Nesse sentido, valendo-nos das reflexões da autora, destacamos que os dados estatísticos foram de grande valia para compreender a complexidade de analisar individualmente as particularidades dos estudantes do município de Palmeira dos Índios/AL quanto a declaração de seu autopertencimento face a cor e/ou raça. De acordo com o quadro a seguir, determinado pelo Censo Escolar de 2005-2015 estabeleceu os seguintes padrões:

PADRÕES DE COR E OU RAÇA NO CENSO ESCOLAR 2005-2015
Branca
Preta
Amarela
Indígena
Não declarada

QUADRO 5 - CATEGORIAS DE DEFINIÇÃO DE COR/ RAÇA NOS CENSOS ESCOLARES (2005-2015).

Fonte: INEP - Quadro elaborado pelo autor.¹⁹⁰

De acordo com as opções de perguntas adotadas nos questionários propostos aos estudantes da Educação Básica pelo Inep, às quais objetivavam simplesmente saber qual cor da pele e raça dos estudantes. Em muitos casos não se explica qual a finalidade está sendo requerida esta resposta. Sabemos que existem muitos traumas que de geração em geração foram

¹⁸⁹ GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisas em Ciências Sociais. 3. ed., Rio de Janeiro: Record, 1999, p.62.

¹⁹⁰ SENKEVICS, Adriano Souza. MACHADO, Taís de Sant'Anna; OLIVEIRA, Adolfo Samuel. **A cor ou raça nas estatísticas educacionais:** uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. p.21.

internalizando no imaginário da população, podendo causar certos bloqueios para aquele a quem a pergunta é endereçada.

Nesse sentido, Rosemberg (2006, pp. 15-42), esclarece sobre as pesquisas referente à cor da pele e/ou a raça pontuando:

Com certeza nem tudo está resolvido, persistem muitas indagações, há muito espaço para pesquisa, debate e melhoria da coleta. Por exemplo: praticamente nada conhecemos sobre o processo de classificação de cor e raça entre crianças e adolescentes; haveria que se aprofundar o conhecimento sobre diferenças de gênero na denominação e classificação de cor(es) e raça; seria conveniente um debate nas instâncias governamentais visando à homogeneização da terminologia empregada nos diferentes instrumentos de coleta de dados; teríamos mais segurança nos dados das pesquisas do IBGE se fizesse uma experiência de controle dos procedimentos usados pelos entrevistadores na formulação e no preenchimento do quesito cor/raça nos questionários; poderíamos aprofundar o conhecimento sobre as práticas de coleta das pesquisas do IBGE se o entrevistador, ele mesmo, declarasse sua pertença racial e seu sexo nos questionários sob sua responsabilidade.¹⁹¹

As reflexões da autora indicam carência de pesquisas sobre a temática cor/raça, bem como se faz necessário aprimorar os conceitos, a metodologia e a inserção do entrevistador na dinâmica das pesquisas, buscando proporcionar ao entrevistado melhores condições de defender seu posicionamento como sujeito social e histórico inserido no contexto do passado, ou seja, da percepção que a partir desse adveio um legado vinculado aos seus ancestrais.

Neste sentido, esta pesquisa justifica pela importância da discussão do tema em sala de aula para chamar a atenção dos pesquisadores na ausência de pesquisas utilizando-se dos dados e metodologias estatísticas dos censos para focar a temática raça/cor.

De todo o modo, utilizando-se dos dados estatísticos por meio das pesquisas do IBGE, podemos fazer uma leitura de um período relativamente extenso, de forma sintética. Isso contribuiu para a dinamização da pesquisa, como também retrata de forma qualitativa a leitura dos dados.

A despeito dos dados do quadro 6, no qual exemplifica esta questão, cria-se a categoria para identificar a cor da nação brasileira somente na segunda metade do XIX, praticamente às vésperas da abolição. Também há a inserção do quesito cor/raça ao longo dos nove censos realizados no Brasil, que sofreu significativas modificações e a prova disso é que a categoria *indígena*, apesar de ser considerado atualmente os primeiros habitantes destas terras, só entram

¹⁹¹ ROSEMBERG, Fúlvia. Estatísticas educacionais e cor/raça na educação infantil e no ensino fundamental: um balanço. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 34, 2006, pp. 15-42.

no Censo nos anos noventa do século passado, justamente após a edição da Carta Constitucional de 1988, conforme o quadro a seguir.

1872	1890	1940	1950	1960	1980	1991	2000	2010
Pop. Livre – define a sua cor	Branca	Branca	Branca	Branca	Branca	Branca	Branca	Branca
Branca	Preta	Preta	Preta	Preta	Preta	Preta	Preta	Preta
Preta	Mestiça	Amarela	Parda	Parda	Parda	Parda	Parda	Parda
Parda	<i>Cabloca</i>	Outras respostas foram codificadas como de cor parda	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela
<i>Cabloca</i>						Indígena	Indígena	Indígena
Pop. Escrava Preta e Parda								Se indígena: etnia e língua falada

QUADRO 6 - CATEGORIAS RACIAIS NOS CENSOS DO BRASIL (1972 - 2010)

Fonte: IBGE.¹⁹²

O quadro 6, demonstra que desde a segunda metade do século XIX já havia ligeira preocupação em aferir as categorias que deveria fazer parte da identificação da população quanto à cor da pele e ou raça, dos dialetos e da etnia da Nação Brasileira. A princípio, o primeiro Censo do Brasil datado de 1872 buscou dividir a população em quatro grupos separando-os pelas cores: Branca, Preta, Parda e *Cabloca*, (grifo do autor) esta última, destinava-se contabilizar a população indígena, aferindo-a em associação com o branco.

Nascimento (2006, p. 145) desvela que:

Tanto a categoria “mestiço” quanto a categoria “caboclo”, presentes no censo de 1890, referem-se diretamente a descendência racial e étnica, a primeira enfatizando a relação entre brancos e negros, a segunda entre indígenas e brancos. Sabe-se que tais categorias não retornam no censo de 1940. As categorias oficiais – dentro de um sistema moderno de classificação – são, retoricamente, apenas cores, até 1990.¹⁹³

¹⁹² BRASIL. **Características étnico-raciais da população:** um estudo das categorias de cor ou raça 2008. IBGE, Rio de Janeiro: 2011, p.16.

¹⁹³ NASCIMENTO, Alessandra Santos. Classificação oficial e extra-oficial: raça e cor em debate. **Revista Perspectivas**, São Paulo, n. 29, p.133-148, 2006, p.145.

Observamos a predominância da associação à cor branca nos grupos étnicos de diversas categorias, denotando de certa forma que as demais derivam da ascendência branca. Logo, nesta perspectiva esta seria “hierarquicamente dominante”. O segundo Censo, este datado de 1890, buscava utilizar a categoria Mestiça em substituição a cor parda denotando assim uma ligeira ascendência à condição de mestiçagem fruto da mistura entre pretos e brancos e de *caboclo* para classificar os índios e seus descendentes.

Nesse aspecto, Camargo (2010, p.234) destaca que:

Sem fugir à nova regra, o censo de 1890 trazia o signo positivista do movimento militar que edificou os primeiros anos da República. Suas classificações partiam de uma forte concepção hierárquica do mundo social. Dividia a população segundo a “raça”, em “brancos”, “pretos”, “caboclos” e “mestiços”. Note-se que a mestiçagem foi promovida aqui à condição de categoria, assumindo claramente o sentido atribuído pelo branqueamento, qual seja o de diluição do sangue negro no cruzamento com os contingentes migratórios, que levaria ao gradual desaparecimento desta população.¹⁹⁴

No que tange aos Censos de 1900 até 1930, observamos que não foram coletadas informações referente à cor ou raça da população, com argumentos de que o cenário interno e externo dificultava a realização dos mesmos.

O Brasil ficou aproximadamente 40 anos sem realizar informações censitárias, não por acaso é a partir de 1940 que as categorias passam a ser denominadas de cor, uma tentativa de valorizar a cor da pele em detrimento das questões étnico-raciais. Nesse ínterim, a autora Camargo (2010, p.45) pondera que “Há aí mudança radical de perspectiva, pois o que se valoriza não é mais os tipos raciais originários, mas, a ‘cor’, isto é, as tonalidades de pele, sem a antiga referência à continuidade sanguínea”.¹⁹⁵

Dessa forma, a reinclusão da cor Parda ocorre nos Censos de 1950, 1960 e 1980, mas somente no ano de 1991 a categoria Indígena passa a figurar como raça ou cor. No Censo do ano 2000, a opção Indígena consta como cor ou raça a ser perguntada quanto ao pertencimento. Já no ano de 2010, repete-se as mesmas categorias de classificação, porém as pessoas identificadas como indígenas foram indagadas a respeito de sua etnia e língua falada.

Nascimento (2013, p. 53) afirma que,

¹⁹⁴ CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio. Classificações raciais e formação do campo estatístico no Brasil (1872-1940). In: SENRA, Nelson de Castro; CAMARGO Alexandre de Paiva Rio (Org.). **Estatísticas nas Américas: por uma agenda de estudos históricos comparados**. IBGE, Rio de Janeiro, 2010, p.234.

¹⁹⁵ CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio. Classificações raciais e formação do campo estatístico no Brasil (1872-1940). In: SENRA, Nelson de Castro; CAMARGO Alexandre de Paiva Rio (Org.). **Estatísticas nas Américas: por uma agenda de estudos históricos comparados**. IBGE, Rio de Janeiro, 2010, p.245.

As categorias de cor ou raça contribuem, direta ou indiretamente, para modelar e legitimar certo perfil identitário na população brasileira, ou seja, colaboram para a construção de fronteiras entre os grupos que compõem tal população. Essas categorias assumem seu papel de ferramentas do Estado, principalmente, ao auxiliarem na orientação, justificativa e/ou hierarquização das escolhas referentes à adoção das políticas públicas e à definição de seus beneficiários no Brasil.¹⁹⁶

Observamos que o debate e as lutas pelo reconhecimento de pertencimento às categorias cor/raça, implicava certamente em tomadas de medidas no sentido de viabilizar a inclusão de políticas públicas, favorecendo a categoria da população identificada no Censo.

Não obstante, o caráter assistencialista que, por vezes, essas políticas são executadas, questiona-se sua eficácia, especialmente no quesito inclusão social, uma vez que após um longo período de marginalização dessas populações o que se observa nos dias atuais é que permanece um cenário desfavorável de inclusão social.

3.3 - PERFIL DOS ESTUDANTES QUANTO A COR E/OU RAÇA NAS ESCOLAS PESQUISADAS

As cinco escolas pesquisadas apresentaram diferenças substanciais quanto ao perfil dos alunos. Nesse ínterim torna-se necessário levar em consideração não apenas os aspectos convergentes ou divergentes quanto ao perfil autodeclarado, mas a análise representativa do contexto em que se aproxima da realidade retratada, como por exemplo: em uma escola indígena o panorama das escolhas dos estudantes deve ser refletido sob a condição da sua especificidade.

Para retratar o conjunto de um total de 2.427 estudantes, oriundos das escolas pesquisadas,¹⁹⁷ como categoria de análise optou-se pela elaboração de gráficos distribuindo os estudantes por grupos de cor/raça, conforme as suas opções.

¹⁹⁶ NASCIMENTO, Alessandra Santos; FONSECA, José Dagoberto. Classificações e identidades: mudanças e continuidades nas definições de cor ou raça. In: PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia (Org.). **Características Étnico-raciais da População: Classificações e identidades.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, 2013, p.53.

¹⁹⁷ Escolas: “A”, “B”, “C”, “D” e “E”, subordinadas a 3ª Gerência Regional de Ensino do estado de Alagoas.

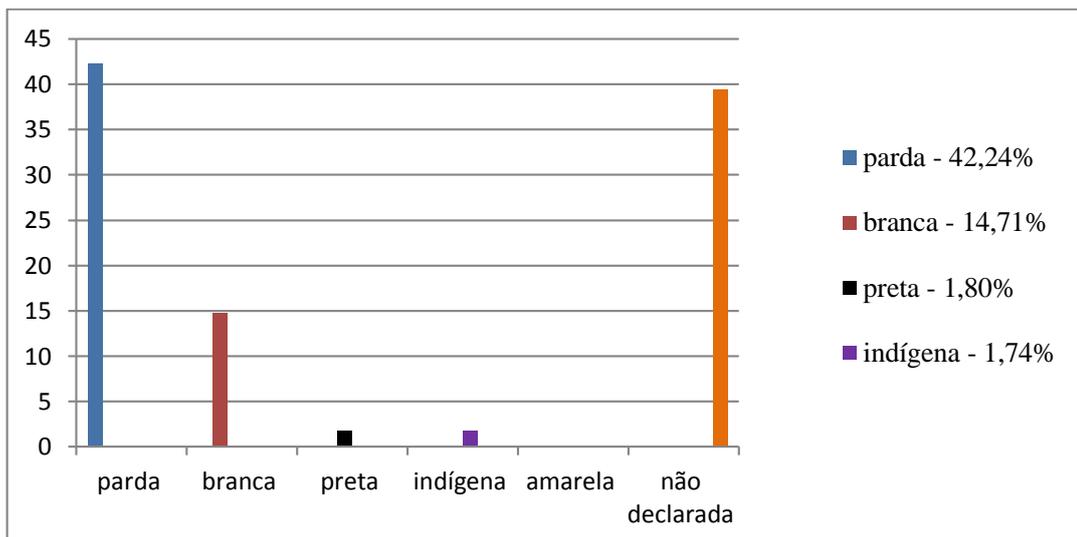


GRÁFICO 8 - PERCENTUAL DE ALUNOS DA ESCOLA “A” REFERENTE À COR/RAÇA

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

Os números apresentados pela escola “A” revelam que de um total de 632 estudantes matriculados nesta escola, o percentual de sujeitos que se autodefiniram quanto a sua cor/raça, como pardos foi o mais significativo, totalizando 42,24%, seguido também com o índice expressivo a opção “não declarada” com 39,39%.

Para Santos (2013, p. 69):

Diversos professores também enfatizaram que, embora exista um elevado número de alunos negros -, a maior parte destes não se reconhece como negro, ou quando se reconhece, o faz numa perspectiva de autodepreciação e de não aceitação da negritude. De acordo com esses professores, para muitos dos alunos envolvidos, o trabalho em torno da temática étnico-racial tornou-se uma oportunidade peculiar de autoidentificação, significando, em alguns casos, uma importante e surpreendente descoberta, e valorização da própria negritude.¹⁹⁸

A autora identifica a presença do preconceito em parcela expressiva de alunos negros em sala de aula, ao passo que não se identificam como pertencentes a essa categoria. Isto revela a urgência de medidas a serem tomadas enquanto professores da Educação Básica. Em primeiro plano deve-se insistir com a discussão da temática em sala de aula, seja com projetos ou no

¹⁹⁸ SANTOS, Lorene dos. Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.69.

planejamento das aulas de História, logicamente, estas ações demandam conhecimento acerca das questões étnico-raciais e investimento em formação continuada para os professores.

Em uma segunda perspectiva, porém não menos importante, deve-se atentar para o conhecimento do perfil dos estudantes por parte dos professores, quanto a autodefinição de cor e ou raça dos mesmos, pois a pesquisa em tela revela possíveis distanciamentos nesse quesito, uma vez que o número de estudantes que optou em não declarar a sua cor/raça quase superou as demais opções.

As demais opções, segundo a autodefinição dos estudantes totalizaram: branca - 14,71%; preta - 1,80%; indígena - 1,74%; amarela - 0,0%. Percebemos pelos números apresentados na escola “A” que majoritariamente a cor parda destaca-se em relação à cor branca, preta, indígena e amarela, notando-se que o número de estudantes que optaram por não declarar a sua cor ficou próximo dos que optaram pela cor parda.

Estes dados são indicativos de que é necessário viabilizar reflexões acerca das temáticas que valorizam a cultura afro-brasileira e indígena nas salas de aulas da Educação Básica no estado de Alagoas com o intuito de reverter esse quadro. Provavelmente, motivar os professores a trabalharem conteúdos de forma profícua e responsável nos ambientes escolares poderá estimular os estudantes a um sentimento mais ampliado de pertencimento quanto a uma determinada categoria, seja cor e/ou raça.

Dentre as hipóteses prováveis para não declarar a sua condição de raça e/ou cor, estão os preconceitos, estigmas que levaram à marginalização de determinados grupos sociais, inviabilizando o seu protagonismo enquanto sujeito da cultura. Por outro lado, também é visível que o elevado número dos que se auto definiram como pertencentes a cor parda segue o padrão da sociedade brasileira, que ano após ano vem assumindo o reconhecimento de suas origens.

O gráfico 9, que segue representa a categorização dos estudantes da escola “B” e revela crescimento de estudantes quanto a autodefinição de pardos, crescendo também o número daqueles que se auto definiram pretos, conforme os dados. A análise deste gráfico referente à escola “B”, leva-nos a constatar que os números referentes à auto definição quanto à cor/raça atribuída pelos alunos, relacionados à cor “parda” e a opção “não declarada” destacam-se a exemplo do que aconteceu com a escola “A”, pois a opção pela cor parda contabilizou dos 439 estudantes da escola, 47,60% escolheram esta opção, enquanto a opção não declarada, totalizou 32,34% dos alunos.

As demais opções, branca 6,85%; preta 2,27%; indígena 0,91%; e amarela 0,0%. Dentre algumas hipóteses que se pode aferir em relação aos números aqui apresentados, é que a constatação do percentual de estudantes não declarantes de sua cor/raça ainda é expressivo e

que este fato pode estar relacionado às condições de preconceitos e interiorização face à sua condição de cor/raça.

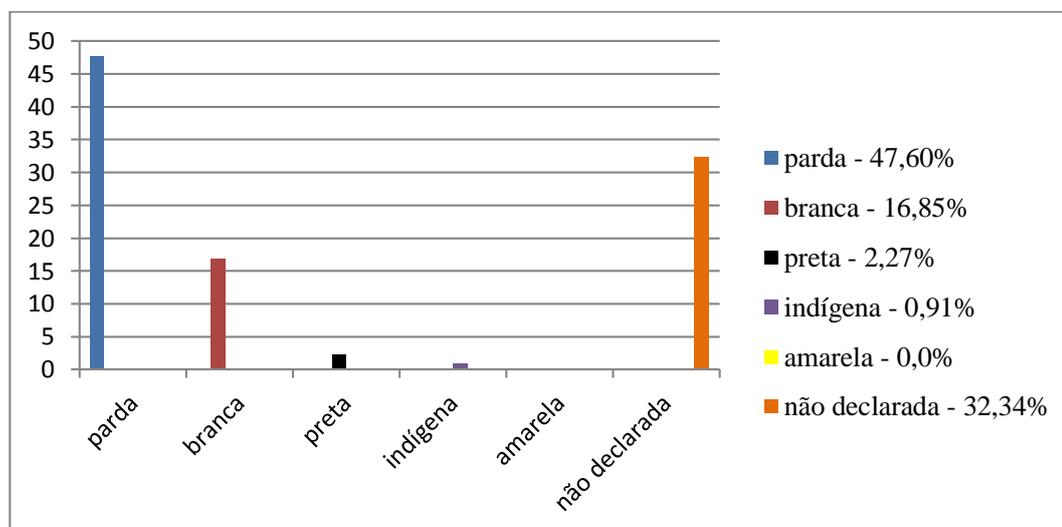


GRÁFICO 9 - PERCENTUAL DE ALUNOS DA ESCOLA “B” REFERENTE À COR/RAÇA

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

Deste modo, há a necessidade de trabalhos pedagógicos no sentido de investigar de forma mais precisa os motivos pelos quais uma parcela significativa dos alunos da escola em destaque por não se identificarem com nenhuma das categorias.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2019, p.20) destaca que:

[...] Vale destacar que o desconhecimento a respeito da ascendência da população negra é um dos subprodutos do racismo. De um lado, porque a destruição dos vínculos familiares e a expropriação da língua e do nome foram elementos característicos do escravismo. De outro, porque toda a historiografia nacional foi contada sob a perspectiva dos “vencedores”. Além disso, mesmo em famílias formadas a partir de múltiplas origens, é a matriz europeia aquela sobre a qual se instituíram mecanismos públicos e iniciativas particulares de preservação da memória. Apenas em período recente, a história dos grupos, das famílias e dos indivíduos negros vem sendo reescrita, contrapondo-se à história oficial e a seus silêncios.¹⁹⁹

Denota-se, portanto, que o cerne da questão de não pertencimento a uma raça e ou cor, possivelmente está associada à falta de conhecimento sobre a história de lutas e de superação dos povos que foram subjugados, ou seja, os negros e indígenas. É preciso que a historiografia

¹⁹⁹ BRASIL. Ministério da Economia. **Políticas Sociais**: acompanhamento e análise. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2019, p.20.

nacional também conte a História na perspectiva dos silenciados, pois estes também realizaram seus feitos ao longo de suas trajetórias.

Por outro viés, há mensurar a importância das disciplinas de História, Artes e Literatura dentro de um contexto que reúna elementos construtivos de elevação da autoestima destes sujeitos, bem como a valorização das etnias, quanto à cor/raça, como também a busca e o encorajamento dos estudantes em desenvolver práticas proativas no sentido de desconstruir resquícios preconceituosos e segregacionistas que foram passados de geração em geração pelos colonizadores europeus e seus descendentes.

No que tange os dados obtidos com os estudantes da escola “C”, o destaque é para a autodefinição indígena, contrariando os dados exarados nos gráficos 8 e 9.

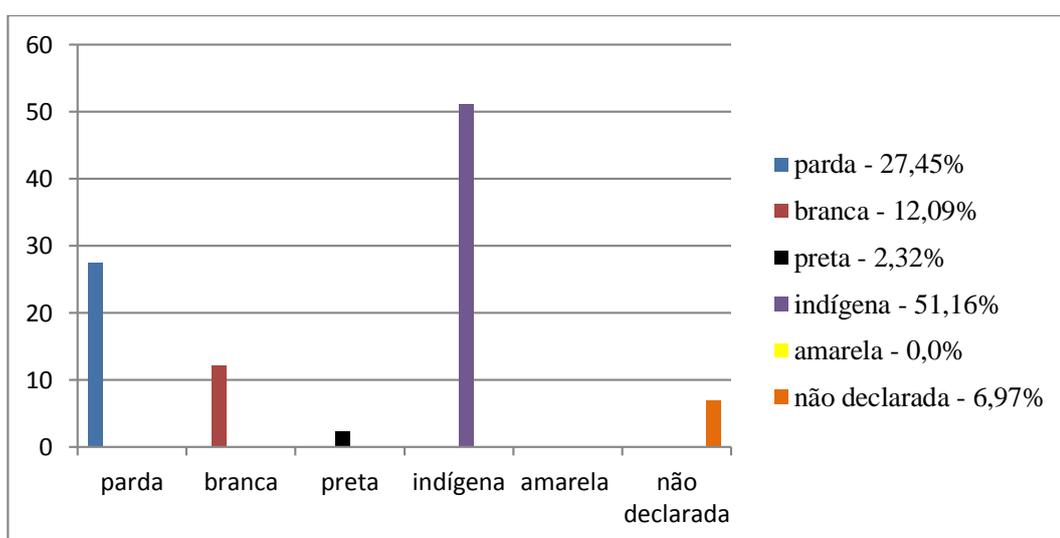


GRÁFICO 10 - PERCENTUAL DE ALUNOS DA ESCOLA “C” REFERENTE À COR/RAÇA

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor

Os dados do gráfico 10, revelam aumento relevante da autodefinição indígena, na escola que atende uma população quase que majoritariamente identificada com essa categoria na 3ª GERE, reconhecida como escola indígena, por essa razão percebe-se essa expressividade quanto ao número de autodefinição, tendo sido auto declarantes indígenas 51,16%, de um total de 215 estudantes matriculados na respectiva unidade escolar, aqui identificada como escola “C”.

No que se refere à segunda opção do questionário identificador, o destaque foi para a cor parda, obtendo-se a autodeclaração de 27,45% dos estudantes. A cor branca obteve 12,09%;

a cor preta 2,32%; a amarela 0,0% e não declarada 6,97%. Assim, torna-se possível traçar algumas hipóteses mediante aos dados obtidos neste gráfico, tais como: o percentual de estudantes que não se declararam quanto ao pertencimento de uma cor/raça em comparação às escolas “A” e “B” foi expressivamente menor, o que denota certa “aceitabilidade” quanto à condição de pertencimento a uma determinada cor/raça.

Na mesma perspectiva, podemos aferir que mesmo em uma escola localizada em uma aldeia indígena existe pluralidade de opções quanto à auto definição de cor/raça, o que demonstra que a forma de ensino precisa ser plural, isto é culturalmente diverso, entretanto é preciso atentar-se para o fato de que os números expressivos no gráfico em questão denotam sentimento de pertencimento quanto à cor/raça e as ausências dos mesmos, deve-se vir acompanhadas de políticas públicas que favoreçam a inclusão em larga escala dos sujeitos pertencentes ao espaço escolar, detentores, decerto de necessidades por demandas específicas.

Assim, Senkevics [et. al.] (2016), explicita que:

Informação cada vez mais precisa em relação à composição racial da população brasileira são prementes para a formulação, a execução, o monitoramento e a avaliação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento das desigualdades. Na área educacional, essa intenção se traduz em aprimorar continuamente a produção de dados sobre cor/raça nos recenseamentos, exames e avaliações educacionais no País.²⁰⁰

Seguindo as recomendações para o enfrentamento das desigualdades sociais e tendo como objeto de análise o percentual de autodeclarados como indígenas na escola “C”, acreditamos que a referida escola foi contemplada com um projeto para construção de uma nova sede para a mesma, visto que as instalações atuais não comportavam a demanda da comunidade escolar. Este fato pode ser traduzido como exemplo de resistência e luta dos sujeitos sociais e históricos envolvidos na dinâmica de ensino e aprendizagem desta escola, tendo como referência, também os dados indicativos do censo escolar referente à cor/raça dos estudantes, certamente esse sentimento de pertencimento contribuiu sobremaneira para a decisão política do atendimento à demanda legítima da instituição em epígrafe.

Petruccelli (2013, p.20) sustenta que:

²⁰⁰ SENKEVICS, Adriano Souza. MACHADO, Taís de Sant’Anna; OLIVEIRA, Adolfo Samuel. **A cor ou raça nas estatísticas educacionais:** uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016, p.09.

As características que são definidas como recorte “objetivo” da identidade étnica ou regional – na prática social funcionam como signos, emblemas ou estigmas que podem ser utilizados por seus portadores a partir de interesses materiais e simbólicos. As lutas de classificações ou de definição de identidades só podem ser compreendidas superando a oposição entre a realidade e a representação da realidade.²⁰¹

Pelo exemplo do excerto acima, diz que quando existe um envolvimento da comunidade escolar com a exposição de suas demandas presentes no reconhecimento da sua etnicidade, aferidas por meio da aplicação dos questionários de autodefinição quanto à cor/raça, podendo contribuir de forma exitosa com a aprovação de políticas públicas que venham ao encontro dos anseios da escola e da sua comunidade e também do município.

Nesse ínterim, Almeida (2007, p.191), destaca que:

A memória coletiva, importante elemento que dá coesão ao grupo social, é, segundo Finley, seletiva, construída e nunca determinada por fatores inconscientes. Sua função é orientar o comportamento social e, nesse sentido, ela pode tornar importante instrumento de poder e manipulação. Da antiguidade aos nossos dias, a prática de desconstrução e reconstrução de memórias coletivas tem sido utilizada para a elaboração de histórias e identidades dos povos, que são construídas, em geral, a partir das suas necessidades do presente.²⁰²

Logo, a despeito do maior engajamento de ações de um grupo social, evidenciado na escola “C” e, seguindo a perspectiva da autora, certamente os laços pertencentes à memória dos grupos sociais quando estes se unem em torno de um objetivo fortalecem e são exitosas as suas reivindicações em face das suas demandas no tempo presente.

Outro ponto a ser observado no gráfico 10 consiste no fato de que mesmo nas escolas indígenas ainda existe um percentual considerável de estudantes que não se reconheceram como pertencentes a uma determinada cor e/ou raça, necessitando dessa forma de esforço da equipe pedagógica, especialmente dos professores que trabalham com as disciplinas de História, Artes e Literatura, buscando através da implementação de ações pedagógicas a desconstrução de preconceitos e estereótipos presentes no imaginário de alguns estudantes desta escola.

A escola “D” segue com dados elevados de autoidentificação pela cor parda e verifica-se pequeno aumento de autodeclarantes da cor preta, como apresentado no gráfico a seguir. Os

²⁰¹ PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia (Org.). **Características étnico-raciais da população**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro: 2013, p.20.

²⁰² ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Comunidades Indígenas e Estado Nacional: histórias, memórias e identidades em construção (Rio de Janeiro e México - séculos XVIII e XIX). In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Org.). **Cultura política e leitura do passado**: historiografia e ensino de história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p.191.

dados presente neste gráfico, remontam o perfil identitário de autodefinição da cor/raça de 498 estudantes matriculados nesta escola, descortinando um percentual majoritário de 74,29% dos estudantes que se autodefiniriam pertencente à cor parda.

De certa forma, nota-se um ligeiro equilíbrio quanto à escolha de cor/raça por parte dos estudantes pesquisados. Percebemos, ainda que apenas 9,43% dos estudantes pesquisados optaram por não declarar a sua cor/raça e os que optaram entre as cores Parda, Preta e Indígena figuraram em uma posição abaixo dos 10%.

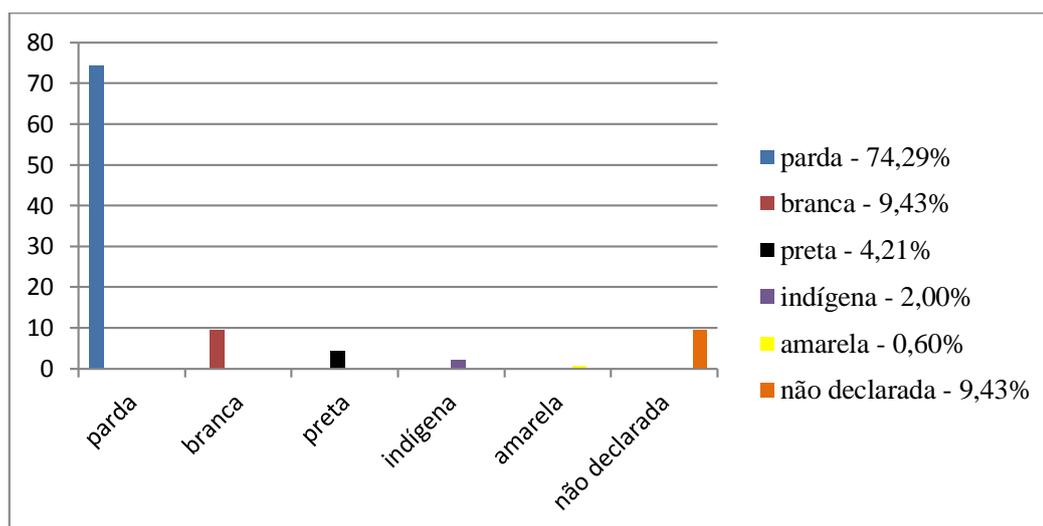


GRÁFICO 11 - PERCENTUAL DE ALUNOS DA ESCOLA “D” REFERENTE À COR/RAÇA

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

Por outro lado, em comparação com os dados referentes aos dos estudantes da escola “C”, praticamente inverteu-se, pois enquanto aquela escola apresentava a existência majoritária do perfil cor/raça indígena de 51,16%, a escola “D” por sua vez, ao apresentar o percentual de estudantes de 74,29% como pertencentes a cor Parda, torna-se revelador ao sinalizar a necessidade de observarmos como docente as especificidades de cada sala de aula e/ou até mesmo das escolas em que trabalhamos, percebendo-as como sendo um universo particular, ou seja, escolas próximas podem apresentar realidades diferentes que precisam ser identificadas e trabalhadas no ambiente escolar de forma individualizada, mas dentro de seu contexto.

Não obstante, Bittencourt (2018, p.88), explicita que:

Há, pois, o entendimento explícito e não mais oculto de que a escola não é apenas o “lugar” no qual os alunos são alfabetizados ou obtêm informações de maneira sistematizada pelas disciplinas escolares, mas, também, como a instituição em que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores, e ideários políticos múltiplos e democráticos. Esse conjunto de saberes são “conteúdos escolares” que exigem, portanto, uma integração nos programas e planos escolares e devem ser igualmente planejados e avaliados.²⁰³

As reflexões da autora desvelam a ampliação do conceito do que é a escola, bem como a relevância do planejamento dos conteúdos curriculares e dos temas formativos a serem trabalhados em sala de aula no sentido de buscar junto aos estudantes o interesse pela defesa da cidadania. Em face desta questão, há que se assinalar que este desejo precisa fazer parte do cotidiano dos educadores e pesquisadores no levantamento e análise das informações censitárias utilizando estes dados no sentido de melhorar o ensino de História, valorizando os traços identitários dos estudantes ainda no âmbito das escolas.

Reportando ainda aos dados específicos da escola “D” podemos estabelecer várias hipóteses de pesquisa a partir da análise dos números apresentados sobre o perfil dos estudantes. Porém, o padrão encontrado condiz com a realidade do público alvo, isto é, apesar de ainda ser verificado um pequeno percentual de estudantes que não se autodefiniram quanto a sua cor/raça, no computo geral, a maioria fez a sua escolha, optando para um padrão de cor/raça – a Parda. Podemos aferir que o público alvo ao fazer suas escolhas, no caso específico dessa escola demonstra-se, certa maturidade de decisão diante deste quesito, dada a observação *in loco* em relação às escolas anteriormente analisadas.

Sobre a importância da produção e análises de gráficos, quadros e tabelas, Muller (2018, p. 82), é categórica ao destacar:

Entendemos que as tabelas, quadros e gráficos constituem um banco de dados fundamental e de extrema significação para o nosso campo de conhecimento, visto portar informações que, relacionadas a outros estudos, podem dar margem para diferentes leituras e pesquisas, além de formar uma significativa cartografia da produção acadêmica para a área das relações étnico-raciais.²⁰⁴

Verificamos, no quesito de trabalho com as ferramentas acima citadas, o desenvolvimento das leituras interpretativas dos dados por parte dos estudantes, o que

²⁰³ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de história: Fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2018, p.88.

²⁰⁴ MULLER, Tania M. Pedroso. Livro didático, educação e Relações étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p.77-95, mai./jun. 2018, p. 82.

representa, dificuldades para traduzir o que os números podem revelar ou pretendem dizer. Algumas vezes é preciso ensiná-los, a partir de leituras mais simples, tornando proveitoso o ensino de História, especialmente quando esta aborda temática cujo fulcro seja às questões étnico-raciais, a partir da leitura de dados exarados em gráficos, tabelas e quadros.

Por fim, o gráfico 12 reporta-se aos dados coletados junto à última escola pesquisada, notadamente a “E”. É interessante observar que estes dados trouxeram à luz a autodefinição de uma cor que pouco ou quase nada havia figurado nos gráficos anteriores. Trata-se da cor amarela, quando notamos a presença de 3,12% dos estudantes autodeclarados, seguidos de um ligeiro aumento de pretos e pardos:

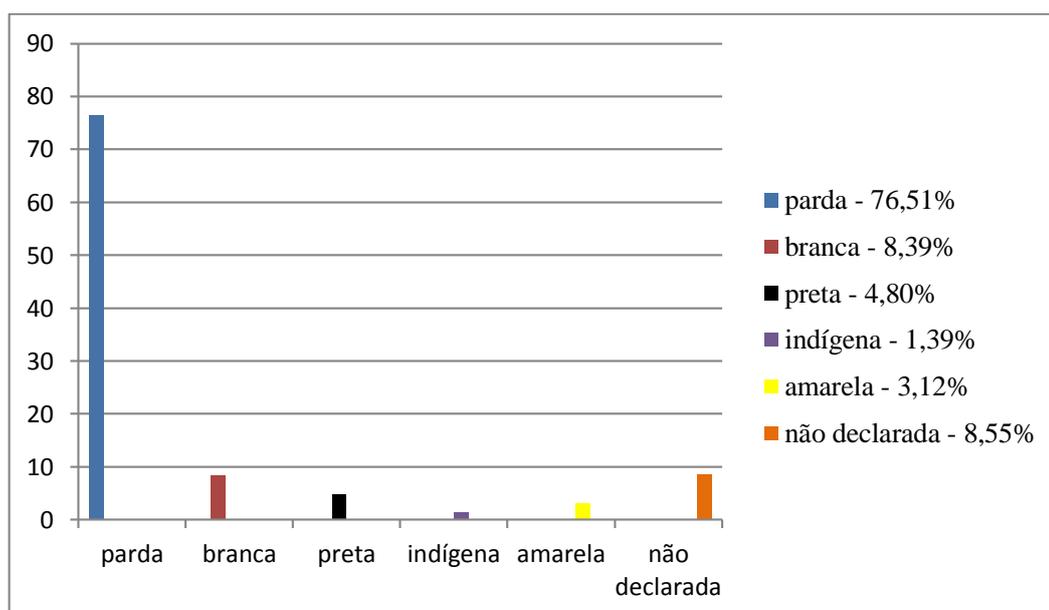


GRÁFICO 12 - PERCENTUAL DE ALUNOS DA ESCOLA “E” REFERENTE À COR/RAÇA

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

Os dados apresentados neste último gráfico demonstram a exemplo do que aconteceu na escola “D” um certo equilíbrio quanto à autodefinição dos estudantes quanto a sua cor/raça. Observamos que 76,51% optou por se autodefinir como pardo e as demais categorias de cor/raça ficaram abaixo dos 10%. Ademais, a maioria do público alvo desta escola encontrava-se consciente quanto ao seu nível de pertencimento diante de sua cor/raça.

As ações políticas, os conteúdos ministrados no âmbito escolar e os saberes acumulados destes sujeitos referentes ao ensino da cultura afro-brasileira e indígena estão

fazendo com que os mesmos superem estereótipos, preconceitos e os mais variados tipos de violência étnica, ao reafirmarem por meio do questionário de autodefinição a sua cor/raça.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pela Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, em 17 de junho de 2004 orienta os sistemas de ensino quanto ao ensino de História na perspectiva da diversidade cultural, a qual sintetiza:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.²⁰⁵

No tocante a análise do conjunto de dados obtidos junto às escolas, percebe-se a importância da formação sólida e do compromisso social dos professores para lidarem com determinados temas do currículo oficial escolar, notando-se, decerto o perfil do seu público alvo, especialmente quando se trabalha em sala de aula com temas relacionados a cultura dos afro-brasileiros e indígenas.

Por outro prisma, o fato de verificar um elevado índice de estudantes que optaram por não se autodeclarar a sua cor/raça, fica subentendido que estes não o fizeram por vários motivos, dentre os quais a hipótese mais provável é de uma ligeira associação destes estudantes a situação de vítimas de preconceitos e estereótipos que pode estar ocorrendo dentro ou fora da própria escola ou em ambos os lugares.

De acordo com Coelho (2015, p. 698):

²⁰⁵ BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 03**, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em sala de aula. Brasília, DF: 2004, p.20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

Enfim, ao cabo, a escola carece de trabalho em ações pedagógicas consubstanciadas para o tratamento com a diferença, com o preconceito e a discriminação. Modificar estruturas requer interferência em órgãos e políticas educacionais, no desempenho em todas as esferas. Uma vez que enfrentar o racismo e todos os seus desdobramentos, exige igualmente uma organização da sociedade civil, de suas instituições e dos agentes que as organizam, no sentido de acompanhar e monitorar as ações pedagógicas no que tange a esta temática. Utilizar a “revolução digital” pode ser uma das chaves de discussão no âmbito escolar, no envolvimento dos estudantes para o epicentro do debate verticalizado sobre as relações étnico-raciais na sociedade e na escola.²⁰⁶

O fato do estudante não optar por uma cor/raça sugere que os mesmos internalizaram os conceitos inferiorizantes reproduzidos pela elite dominante durante a trajetória histórica da sociedade brasileira, ou seja, o tratamento dado aos povos negros e indígenas no decorrer do processo histórico quando os seus antepassados foram contemporâneos de uma época em que prevaleceu a perseguição e a inferiorização a estas populações, às quais se tornam regra e não a exceção.

Por seu turno, em sala de aula o professor especialmente aqueles responsáveis pelo ensino de História, Artes e Literatura, conhecendo o perfil dos estudantes da escola enfatizamos a importância de trabalhar os valores étnicos e o respeito à diversidade cultural.

Para tanto, é imprescindível que o faça por dois motivos: inicialmente em cumprimento a legislação vigente, ou seja, pautando suas ações pedagógicas pelas Leis 10.639/2003, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Lei 11.645/2008, já referenciados anteriormente e que tratam da obrigatoriedade do ensino das temáticas afro-brasileira e indígena, respectivamente, na sala de aula da Educação Básica. O segundo, em face da necessidade de ampliar os conhecimentos acerca do respeito à diversidade cultural presente na sociedade brasileira, na qual ainda verifica a existência de práticas racistas em desfavor das populações afro-brasileira e indígena, reconhecidos em dados que foram apresentados anteriormente.

²⁰⁶ COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. **Educere et Educare**, v.10. n. 20, p. 687-705, jul./dez. 2015, p.698.

4 - O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES ACERCA DO MUNDO AFRO-INDÍGENA

A história está presente na nossa sociedade não apenas através de uma disciplina universitária, de livros e de algumas grandes figuras, mas também – como ficou demonstrado no decorrer dos debates de 1980 - por um grupo de pessoas que se afirmam historiadores com o acordo de seus colegas e do público. Esse grupo por sua vez, diversificado, compreendendo essencialmente professores e pesquisadores, está unido por uma formação comum, uma rede de associações e de revistas, assim como pela consciência nítida da importância da história. (Prost, 2008, p.33)

O capítulo trata sobre o trabalho dos professores, especialmente os que ensinam História, e faz também uma reflexão acerca da temática afro-brasileira e indígena nas salas de aula da Educação Básica no estado de Alagoas. No entanto, entendemos que o ensino dessa temática é proposta de forma plural, ou seja, evita-se preconceitos no intuito de valorizar o respeito à diversidade cultural, tornando assim o currículo multicultural.

Não obstante, uma parcela significativa destes profissionais não se sente seguro do ponto de vista da formação inicial e continuada para atuar com essas temáticas em sala de aula no cotidiano da escola. Além disso, os professores demonstram desconhecer a real situação vivida pela população afro-brasileira e indígena no estado de Alagoas e também no ambiente escolar, isto é, não sabe em que local eles residem, se na zona rural ou na zona urbana; quais são as tendências de crescimento ou redução desses grupos em âmbito nacional e local; quais as perspectivas que se apresentam em relação a sua condição de pertencimento quanto a sua cor de pele e/ou de raça.

Sobre a importância de conhecer a realidade local e dos temas que fazem parte do currículo escolar em diálogo com os anseios inerente ao cotidiano dos estudantes, Fernandes (1995, p. 46), é categórico ao afirmar que:

A mundialização econômica, a internacionalização do capital e a formação dos grandes blocos geoeconômicos provocaram a perda dos referenciais próximos e cotidiano das pessoas. Pelas influências dos “mass mídia” formamos uma verdadeira “aldeia global” onde é mais fácil saber o que se passa do outro lado do mundo, tão distante e ao mesmo tempo tão próximo. [...] O ensino de História local vem de certa forma, romper com esta visão tradicional em que se priorizava o estudo da chamada “História Geral da Sociedade Brasileira” na tentativa de se passar para os nossos alunos a ideia de um Brasil homogêneo, sem diferenças, conflitos ou contradições sociais e um passado unívoco a ser “decorado” apenas nos exames e arguições. Queremos, pois, uma História que resgate as peculiaridades e especificidades regionais e dê conta da pluralidade étnico-cultural de nossa formação histórica.²⁰⁷

O excerto desvela a prioridade que se deve ter com o ensino da História local e o que ela pode proporcionar aos professores e estudantes da Educação Básica, afinal o Brasil é um País de conflitos, diversidades e contradições, no entanto é preciso resgatar suas peculiaridades e singularidades regionais.

Dessa forma, é necessário trazer para a sala de aula a dinâmica de compreensão da formação histórica da sociedade, ou seja, de mundos de fora e dentro da escola que perpassa a pluralidade étnico-cultural, envolvendo assim a realidade dos estudantes.

Não obstante, o papel dos docentes é importante no sentido de fomentar ensino e pesquisa na sala de aula acerca do ensino de História, estabelecendo diálogos interdisciplinares entre as demais disciplinas do currículo para possibilitar a formação continuada dos professores. Estes precisam de curso de atualização, leituras de referenciais teóricos modernos para compreender os processos nos quais estão inseridos os movimentos migratórios dos mais variados grupos sociais em nosso país, não apenas para problematizar as interfaces da História Geral, mas inicialmente na tentativa de entender a História Local.

É a partir da formação inicial e continuada dos professores que eles poderão estreitar diálogos com os estudantes na escola sobre as questões sociais do seu tempo e, sobretudo, aqueles que têm se manifestado ao seu entorno, buscando desenvolver o sentimento de pertencimento enquanto sujeito histórico.

Assim, Viana (2009, p.103), destaca:

²⁰⁷ FERNANDES, José R. Oriá. Um lugar na escola para a História local. **Ensino em Revista**, Uberlândia. v. 4, n. 1, p.43-51, jan./dez. 1995,p.46.

Não há dúvidas de que as questões locais da escola, e até mesmo individuais dos alunos, são primordiais e devem ser privilegiadas nas práticas pedagógicas que aceitam o desafio de lidar democraticamente com a pluralidade e as diferenças. Mas é igualmente relevante termos em mente que a diversidade, seja ela determinada por relações étnicas ou de classe, pode ser sempre mais bem se pensada como parte de contextos sociais mais amplos, que envolvem padrões econômicos e valores culturais diversos.²⁰⁸

Para tanto, corroborando com o excerto acima, no sentido de qualificar os docentes para o exercício da profissão docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (2015, p.13), formalizadas pelo Ministério da Educação, descreve:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.²⁰⁹

Portanto, há uma relevância que não deve ser dispensada ao tema formação continuada para o desenvolvimento profissional dos docentes, dos quais precisam atualizar constantemente seu conhecimento, especialmente no tocante ao ensino de História dado a sua complexidade que trabalha com temas complexo e desafiadores, atualizações metodológicas e historiográficas, que precisam estar atentos as essas tendências, a legislação afeta a sua prática profissional e, essencialmente, ao fato de não possuírem o domínio dos conteúdos relevantes a serem trabalhados em sala de aula como a temática do ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena.

²⁰⁸ VIANA, Larissa. Democracia Racial e Cultura Popular: debates em torno da pluralidade cultural. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009, p.103.

²⁰⁹ BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 13 dez. 2019, p.13.

4.1 - A POPULAÇÃO INDÍGENA NO CONTEXTO DE SUA REPRESENTAÇÃO TERRITORIAL

A população indígena desde a chegada do colonizador adotou estratégias para viver ou sobreviver diante das condições impostas à época. Não obstante, a realidade vivenciada por este grupo étnico, que na maioria das vezes sujeitava a fé cristã, renunciando a sua cultura, ou era brutalmente submetido à violência física por meio do fio da espada.

Contrariando alguns escritos que falam da passividade da população indígena face aos interesses dos colonizadores, em oposição a este passado sofrido.

Almeida (2007, pp.208-209) pondera que:

Não obstante, em nossos dias, num movimento inverso ao preconizado pelos intelectuais, diferentes grupos étnicos têm ressurgido em vários países americanos, afirmando suas identidades indígenas e obrigando os intelectuais a repensar conceitos, teorias e histórias nacionais. [...] No Nordeste brasileiro, assiste-se hoje à emergência de inúmeros grupos que, por longo tempo confundidos à massa da população aparecem agora reivindicando a identidade indígena e buscando origens nas aldeias coloniais.²¹⁰

Ressaltamos aqui a resistência dos grupos étnicos indígenas que foi a marca de sua existência, pois mesmo diante dos silêncios impostos historicamente²¹¹, mantiveram-se coesos para se reafirmarem na História, desafiando a historiografia a rever conceitos e teorias, bem como, aprender a reinterpretar documentos datados da chegada dos europeus colonizadores.

O quadro a seguir ilustra os dados migratórios dos mais variados grupos indígenas e não indígenas pelo País.

²¹⁰ ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Comunidades Indígenas e Estado Nacional: histórias, memórias e identidades em construção (Rio de Janeiro e México - séculos XVIII e XIX). In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Org.). **Cultura política e leitura do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p.208-209.

²¹¹ Sobretudo nos livros didáticos de História conforme dados exarados anteriormente neste trabalho. Note-se os gráficos 3,4,5,6,7 e 8.

	1991	2000	2010
Total(1)	146.815.790	169.872.856	190.755.799
Não indígena	145.986.780	167.932.053	189.931.228
Indígena	294.131	734.127	817.963
Urbana(1)	110.996.829	137.925.238	160.925.792
Não indígena	110.494.732	136.620.255	160.605.299
Indígena	71.026	383.298	315.180
Rural(1)	35.818.961	31.947.618	29.830.007
Não indígena	35.492.049	31.311.798	29.325.929
Indígena	223.105	350.829	502.783

QUADRO 7 - POPULAÇÃO RESIDENTE SEGUNDO A SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO E CONDIÇÃO DE INDÍGENA NO BRASIL (1991 – 2010)

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 1991/2010.

Os dados acima tende a viabilizar algumas conclusões, mesmo que preliminarmente acerca do contingente da população residente no Brasil, bem como as tendências quanto a ocupação desta população no território nacional, se estão alocadas em maior ou menor quantidade na zona rural ou na área urbana.

O quadro 7, reporta aos dados da população residente no País e busca desvelar, os dados acerca da situação de domicílio e condição de vida da população indígena no Brasil no período de 1991/2010. A partir desses dados, traça-se um perfil dessa população e sinaliza algumas tendências, seja de crescimento e/ou de redução dos grupos étnicos, conforme o lugar em que se encontram.

Dessa forma, a partir dos dados apresentados no gráfico acima, quanto ao número de pessoas que se autodefiniram indígenas têm aumentado com o passar dos anos, apesar dos mesmos revelarem a redução dessa população nos espaços em que vivem. Igualmente, os dados do Censo de 2010 revelam que houve ligeira diminuição da população indígena na área urbana e aumento desta população e de outros não indígenas na área rural, talvez este dado esteja associado as altas taxas de desemprego na área urbana e/ou trabalhos informais.

Os dados do quadro 7, indicam uma tendência do aumento da população indígena, aliado ao crescente número dos que se auto definiram como indígenas, alertando para uma hipótese de que os pertencentes a esta etnia estão voltando a ocupar a terra antes negada e se afirmando como pertencentes a um grupo social com uma cultura diferenciada.

Silva (2013, pp.145-146) destaca que: “Contrariando, pois, as expectativas de muitos, nos últimos anos, verifica-se o “surgimento” ou “ressurgimento” especialmente na região Nordeste do Brasil”.²¹²

Por seu turno, Gontijo (2009, p.63), destaca que:

De acordo com os PCNs, a pluralidade cultural – sinônimo de diversidade – corresponde às características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território Nacional. [...] A justificativa do tema parte da antiga constatação de que “O Brasil desconhece a si mesmo”. Daí a necessidade de romper com estereótipos tanto regionais quanto étnicos, sociais e culturais e conhecer o país. A escola seria o espaço privilegiado para o estudo da pluralidade, pois é considerada como lugar de convivência entre pessoas de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos variados, com visões de mundo das mais diversas.²¹³

Não obstante, para a eficácia do ensino da temática afro-brasileira e indígena nas salas de aulas, faz-se necessário que os professores que atuam na Educação Básica, aqueles que lidam com o ensino de História (sujeitos desta pesquisa), tenham uma formação adequada e possuam conhecimentos acerca desta temática, assim como habilidades técnica e pedagógica para lidar com a dinâmica dos números que indicam o comportamento dos povos afro-brasileiros e indígenas, pois por meio deles pode-se trabalhar nas aulas de história eixos temáticos que desvelem a relevância do respeito à diversidade cultural e a desconstrução dos preconceitos étnicos.

No contexto da Educação Básica no estado de Alagoas, percebemos que se faz presente as dificuldades em tratar a temática indígena em sala de aula, igualmente a temática afro-brasileira, pois invariavelmente estão aliadas a formação docente precária, necessitando de investimentos na formação destes, seja por meio de viagens a lugares históricos que tratem da diversidade cultural, seja na mudança da perspectiva eurocêntrica do currículo nos cursos de

²¹² SILVA, Giovani José da. Ensino de história indígena no Brasil: algumas reflexões a partir de Mato Grosso do Sul. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileira e indígena**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, pp.145-146.

²¹³ GONTIJO, Rebeca. Identidade Nacional e Ensino de História: a diversidade como patrimônio sociocultural”. In: ABREU, Marta; SOIHET, Rachel. (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009, p.63.

formação, ou ainda na disponibilização de materiais pedagógicos que contemplem de forma ampliada as questões culturais dessas populações.

Percebemos, também a falta de compromisso étnico-racial de alguns professores para exarar temáticas dessa magnitude com os estudantes nas escolas. Não por acaso, Silva (2012, p. 61), ressalta que:

As dificuldades de professores e demais profissionais da Educação Básica consistem, particularmente, em responder à questão de como caracterizar com clareza e correção as sociedades indígenas em seus aspectos comuns, ressaltando, entretanto, a singularidade de cada uma delas, sem reforçar estereótipos e preconceitos. Nesse caso, afirmam especialistas, é fundamental indicar a diversidade significativa que há entre as sociedades indígenas localizadas no Brasil (e em outros lugares das Américas e do mundo), em termos de adaptação ecológica a diferentes ambientes e, também, em termos sociais, políticos, econômicos, culturais e linguísticos.²¹⁴

A citação desvela a necessidade de duas atitudes básicas daqueles que lidam com a educação escolar de crianças, jovens e adultos em contexto de sala de aula: primeiro, dispor de condições para maior interação entre os professores da Educação Básica e os estudantes em situação de aprendizagem, buscando favorecer a pesquisa e o conhecimento histórico socialmente construído, priorizando a compreensão da realidade local na qual indígena e não indígenas.

Outras questões poderão ser trabalhadas pelos professores, por exemplo, como as populações indígenas se organizam socialmente, economicamente, politicamente nos municípios, nos estados, no País e de uma forma geral, poderão ser algumas das problemáticas que levariam os estudantes a pensar historicamente e reelaborar cognitivamente novos conceitos acerca dos povos indígenas não apenas no entorno das escolas, mas no Brasil.

Em entrevista ao autor desta pesquisa, o professor Gama da escola “D”, ao ser questionado acerca de sua visão sobre o mundo afro e indígena, ou seja, se eles são portadores de culturas específicas e precisam ser preservadas ou essas etnias deveriam integrar culturalmente a maioria da população brasileira. Em sua argumentação o depoente explicitou que:

²¹⁴ SILVA, Giovani José da. Categorias de entendimento do passado entre os Kadiwéu: narrativas, memórias e ensino de história indígena. **Revista História Hoje**, Nova Andradina, v. 1, n. 2, p. 59-79, 2012, p. 61.

Torna-se cada vez mais difícil o indígena estar inserido na nossa sociedade e não se envolver totalmente conosco, adquirindo nossos hábitos, vivendo as nossas tradições, sem haver uma modificação literal de seus costumes, a não ser que faça parte de um grupo restrito que difunda sua cultura ou conviva em uma aldeia como forma de preservar a sua cultura.²¹⁵

Na perspectiva do professor Gama, o indígena mesmo diante da longa trajetória percorrida por esses povos, desde a chegada dos colonizadores no século XVI até o século XXI, deveria ainda possuir o mesmo modo de viver dos seus ancestrais. Apesar de todos estarem sujeitos a mudanças, e também, que as práticas culturais vão sendo ressignificadas com o passar do tempo sem perderem a sua essência.

Deste modo, o indígena não deixaria de ser indígena pelo simples fato de possuir um celular ou usar um tênis de marca, mesmo utilizando esses adereços da modernidade a internalização de pertencimento à cultura indígena não mudaria. De outro modo, Almeida (2009, p. 28), afirma que:

Há sempre uma reação criativa por parte dos índios. Longe de serem povos sem História, os índios estão e sempre estiveram engajados, disse ela, em interpretações e reinterpretações do contato. Os mitos, portanto, em vez de se oporem a história, a reconstróem, reelaborando seus significados e constituindo, na verdade, modos de consciência social através dos quais os povos reinterpretam coletivamente seu passado, o que é visto como uma forma socialmente coletiva de identificação. Se os povos indígenas de hoje apresentam tais possibilidades, é lícito que os do passado também as tivessem tido.²¹⁶

Sob essa perspectiva, a reflexão da autora vai de encontro ao que o professor Gama exarou, isto é, são crescentes nos dias de hoje as dificuldades dos indígenas manterem a sua cultura, quando este está em contato com o universo da cultura dos povos brancos. Isto posto, denotamos que o professor Gama precisaria passar pelo um processo de formação continuada, especialmente no que se refere a temática da cultura indígena, pois pela sua trajetória notamos incipiente familiaridade com estas questões dado a matriz curricular do seu curso de formação inicial.

Segundo, os sistemas de ensino deveriam zelar pela formação continuada dos professores que estão atuando nas redes regulares de ensino, principalmente daqueles que lidam

²¹⁵ *Professor Luís Gama*. O Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica no estado de Alagoas (1988-2012). **Entrevista**. Palmeira dos Índios, Alagoas, 06 set. 2019.

²¹⁶ ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009, p. 28.

diretamente com o ensino de História e, também, dos pedagogos que lidam na linha de frente com a formação de crianças nos anos iniciais porque entendemos que a educação histórica deve começar cedo, conforme tem nos orientado os PCNs de História, Diretrizes Curriculares Para a Formação de Professores e BNCC, recentemente.

Nesse aspecto, os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, (2000) traz a seguinte orientação para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias:

A aprendizagem nesta área deve desenvolver competências e habilidades para que o aluno entenda a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade; para que compreenda o espaço ocupado pelo homem, enquanto espaço construído e consumido; para que compreenda os processos de sociabilidade humana em âmbito coletivo, definindo espaços públicos e refletindo-se no âmbito da constituição das individualidades; para que construa a si próprio como um agente social que intervém na sociedade; para que avalie o sentido dos processos sociais que orientam o constante fluxo social, bem como o sentido de sua intervenção nesse processo; para que avalie o impacto das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação das sociedades; e para que se aproprie das tecnologias produzidas ou utilizadas pelos conhecimentos da área.²¹⁷

O excerto desvela a necessidade de aperfeiçoamento contínuo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, especialmente os professores. Logo, é indispensável para a prática do professor em sala de aula a formação continuada em temas específicos, especialmente aqueles que não foram ofertados em sua formação inicial, em alguns casos, aqueles que necessitam de uma revisão teórica sobre novas abordagens e conceitos inerentes aos temas como a cultura afro-brasileira e indígena.

Em entrevista ao autor, o professor Palmares lotado na escola “E”, e indagado acerca da importância de considerar o ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena no enfrentamento dos preconceitos étnico-raciais. Por quê? Ele argumentou que:

Certamente. Ao abordar os referidos temas, surge a valorização do indivíduo como parte do todo. Conhecer a trajetória gera respeito e reduz a violência. Os professores possuem autonomia sim. O problema é fazer com que alguns acreditem que essa discussão é importante, é necessária, especialmente no nosso país que tem forte descendência africana e indígena.²¹⁸

²¹⁷ BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, DF: 2000, p.21. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2019.

²¹⁸ *Professor Zumbi dos Palmares*. O Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica no estado de Alagoas (1988-2012). **Entrevista**. Palmeira dos Índios, Alagoas, 19 ago. 2019.

Percebe-se na argumentação do professor certa apreensão quando indagado acerca das temáticas afro-indígenas em sala de aula, o que corrobora com o que vem sendo discutido ao longo deste trabalho. Em uma conclusão preliminar, percebemos que muitos professores especialmente de História não exploram esses temas em salas de aulas por falta de conhecimento, outros por acreditar que não é relevante, negando assim toda orientação pedagógica prevista em Lei, inclusive.

Todavia, à luz da obrigatoriedade da discussão da cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula, referendada por legislação específica como a Carta Magna de 1988, a LDBEN de 1996, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, desvelam a urgência das redes de ensino privadas, municipais, estaduais e federais a adequarem a legislação no tocante a disponibilização de meios para que os docentes possam ampliar os conhecimentos a respeito do ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena.

O quadro a seguir busca retratar a distribuição da população indígena no Brasil, desvelando, assim dados em números absolutos, ou seja, de acordo com a quantidade total e a localidade em que vivem.



QUADRO 8 - QUANTIDADE DE INDÍGENAS NA POPULAÇÃO BRASILEIRA

Fonte: Censo IBGE, 2010.

Os dados exarados neste gráfico trazem à luz um percentual expressivo de indígenas residindo fora das fronteiras de terras indígenas no País, 42,3%. Também, reportando-se aos dados do Censo de 2010 faz notar que, em número absoluto, houve 896.917 indígenas

autodeclarados pertencentes a cor e/ou raça indígena. No mesmo Censo, percebemos indicadores de que o percentual daqueles que vivem em terras indígenas é maior do que 57,7% enquanto os que vivem fora das cercanias das terras indígenas, um total de 42,3%.

Esse quadro se comparado aos dados apresentadas pelo Censo Demográfico de 1991, afere-se algumas observações, pois o total da população tanto indígenas como afro-brasileira vem numa crescente²¹⁹, especialmente após a década de 1991, momento em que é incluída a categoria indígena como objeto de pesquisa no quesito cor e/ou raça nos questionários de coleta de informações no País. Não obstante, a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 231 é categórica ao estabelecer que:

São reconhecidos os índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União, demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis a preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à reprodução física e cultural, segundo os seus usos, costumes e tradições.²²⁰

Percebemos que a população indígena respaldada, decerto pela Lei maior que rege a Nação brasileira se encontra realizando um movimento migratório para as suas terras, conforme dados apresentados no gráfico 13 mais adiante. Por sua vez, segundo os dados do Censo do IBGE de 1991, percebe-se que:

A população indígena residente no Brasil contabilizada pelo quesito cor ou raça foi de 817,9 mil pessoas. Esse é o número usado pelo IBGE para comparações com os Censos 1991 e 2000. Além delas, foram também agregadas ao grupo às pessoas que residiam em terras indígenas e se declararam de outra cor ou raça, mas reconsideravam indígenas de acordo com tradições, costumes, cultura e antepassados, entre outros aspectos. [...] Entre as regiões, o maior contingente ficava na região Norte, 342,8 mil indígenas e o menor no Sul, 78,8 mil. Um total de 517,4 mil (57,7% do total nacional) residiam em terras indígenas, dos quais 251,9 mil (48,7%) estavam na região Norte. *Considerando a população indígena residente fora das terras, a maior concentração foi encontrada no Nordeste, 126,6 mil.*²²¹[grifos meus]

²¹⁹ Provavelmente esse crescente esteja associada à implementação da Constituição Federal de 1988, que buscou ampliar o acesso à cidadania dos povos negros e indígenas em todo o País.

²²⁰ BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2016, p.133.

²²¹ BRASIL. **Censo do IBGE/1991**. População indígena no Brasil. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo>>. Acesso em: 17 nov. 2019. (Grifos do autor).

Dentre outras variáveis, a partir da citação acima, percebe-se que os dados apresentados pelo Censo de 1991, deixam evidente a ideia que houve melhorias nas condições de autoestima dessa população. Destaca-se na análise dos dados no que tange ao acesso e a qualidade da moradia dos indígenas em terras demarcadas ou fora delas existem pouco mais de 50% destes alocados em suas terras. Essa informação desvela a existência de um percentual expressivo de indígena residindo fora das suas reservas de terra legal.

A Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios (PNAD) é uma importante ferramenta para ter uma visão ampliada da população residente no Brasil, sendo que estes dados deverão ser utilizados como subsídios para a implantação de políticas públicas que estimule o desenvolvimento de determinadas regiões no sentido de melhorar a vida da população brasileira.

O gráfico a seguir faz notar a distribuição desta população, segundo a cor e/ou raça conforme dados obtidos com a Pesquisa Nacional Por Amostragem de Domicílios.

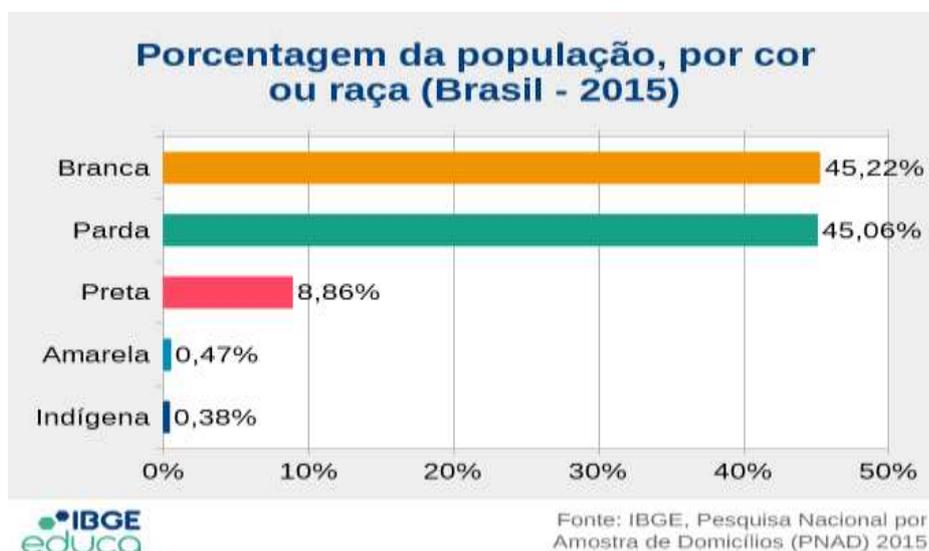


GRÁFICO 13 - PORCENTAGEM DA POPULAÇÃO BRASILEIRA SEGUNDO À COR/RAÇA

Fonte: Censo do IBGE/PNAD, 2015.

O gráfico 13 desvela um panorama geral da distribuição da população brasileira de acordo com os critérios adotados pelo IBGE quanto à cor e/ou raça, conforme metodologia adotada pelo IBGE. Nesse ínterim, fica claro que a autodefinição da maioria da população como sendo pertencente à cor parca e/ou negra, logo identificam-se como afro-brasileiros.

A despeito da metodologia da utilização de gráficos e tabelas para a compreensão do ensino da cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula, podemos aferir categoricamente

que a leitura de dados exarados em gráficos e tabelas dinamizam o ensino não apenas de História, mais de outros componentes do currículo, pois ao fazer leitura de dados existentes em tabelas e gráficos de forma coerente, desenvolve-se muitas outras habilidades para além da observação de informações históricas, embora esta última seja o nosso maior objetivo.

Destarte, há que se considerar que por trás desses instrumentos, existe uma pesquisa desdobrada, um estudo elaborado e, subsiste, entretanto, enquanto professores da Educação Básica o mediar junto aos estudantes a devida interpretação dos dados alocados nos gráficos e tabelas existentes neste trabalho, levando-os a problematizar os números de forma que os mesmos sejam protagonistas do conhecimento a partir das análises empreendidas.

Em face disso, Muller (2018, p.80), destaca que,

Dito de outra forma, o levantamento e a análise de dados quantitativos são fundamentais para um mapeamento da produção e a apreciação de práticas e políticas educativas. [...] representam também um esforço de ordenação e quantificação de certa produção de conhecimento que permite observar crescimento, ampliação, redução, ausências e entrecruzamentos de dados e sua utilização para produção de outras leituras. Os dados quantitativos fornecem índices que podem ser comparados, além de garantir uma uniformidade de apresentação e análise dos dados coletados, por utilizar tabelas, percentuais e gráficos.²²²

O excerto acima desvela, a relevância do emprego de metodologias utilizando-se tabelas e gráficos no sentido de otimizar o agrupamento de dados, bem como o mapeamento e análises dos mesmos. Esta ferramenta foi explorada com alguns cuidados nesta pesquisa, tendo em vista que o ensino da História da cultura Afro-brasileira e indígena na Educação Básica, encontra-se intercruzada com temas transversais que envolvem a formação inicial e continuada dos professores, cujo pressuposto de formação deveria abordar o conhecimento da legislação em vigência que trata sobre a temática em questão e seus desdobramentos, tais como: os preconceitos étnico-raciais, o uso do livro didático enquanto instrumento de instrução da disciplina de História, dentre outras inquietações inerentes ao resultado da pesquisa ora apresentada.

Dessa maneira, Nascimento (2006, p. 143-144) pondera que:

²²² MULLER, Tânia M. Pedroso. Livro didático, Educação e Relações étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 77-95, mai./jun. 2018, p.80.

Para apreender as reais condições de integração dos diferentes grupos sociais na sociedade brasileira, é necessário realizar algumas observações sobre as idéias suscitadas pelas categorias que compuseram e compõem o sistema classificatório racial oficial. [...]. A referência a uma identidade nacional centrada no conceito de cor permitiu mobilizar de acordo com os contextos a ambiguidade das representações dos grupos raciais e étnicos não-brancos, ao mesmo tempo em que assegurou sua incorporação como parte do modelo de mestiço nacional.²²³

Percebemos que no imaginário da sociedade brasileira, depois de mais de três séculos de domínio das elites coloniais, ainda é marcante a associação das cores envolvidas nos questionários de autodefinição das pessoas diante de atitudes preconceituosas e discriminação.

No entanto, Nascimento (*Apud* BROOKSHAW, 1983, p.12) destaca que:

A associação da cor preta com maldade e feiura, e da cor branca com bondade e beleza remonta à tradição bíblica, resultando daí que o simbolismo do branco e do preto constitui parte intrincada da cultura europeia, permanecendo no folclore e em seu patrimônio literário e artístico.²²⁴

Não obstante, observar os indicadores de crescimento da população preta, parda e indígena na sociedade brasileira é fazer uma espécie de inter-relação com o ensino de História, pois envolve reconhecer as ações dos movimentos sociais, das equipes diretivas das escolas de Educação Básica, o trabalho sério e ético da maioria dos professores, especialmente daqueles que pesquisam e buscam refletir acerca das desigualdades sociais e discriminação na sociedade brasileira, tais como: Rosemberg (2006), Almeida (2007), Gontijo (2009), Fonseca (2013) e Muller (2018), estes já referenciados neste trabalho entre outros.

Os resultados quanto ao quesito de autodefinição da cor e/ou raça, também é fruto de políticas públicas e legislação específica que trata a temática de forma eficaz, nas quais se insere a Educação, principal vetor de mudanças e transformações da humanidade.

As ações educacionais advindas das mudanças propostas, especialmente pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 convergiram para que fossem realizadas, também, mudanças de propostas curriculares, inserção das temáticas afro-indígenas nos planejamentos dos conteúdos curriculares conduzidos em salas de aulas pelos professores.

²²³ NASCIMENTO, Alessandra Santos. Classificação oficial e extra-oficial: raça e cor em debate. **Revista Perspectivas**, São Paulo, v.26, p.133-148, jan./jun. 2006, p.143-144.

²²⁴ BROOKSHAW, David. **Raça e cor na literatura brasileira**. Tradução Marta Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983, p.12. *Apud* NASCIMENTO, Alessandra Santos. Classificação oficial e extra-oficial: raça e cor em debate. **Revista Perspectivas**, São Paulo, v.26, p.133-148, jan./jun. 2006, p.144.

Uma maior abordagem dos temas em projetos interdisciplinares no âmbito das escolas, reformulações dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) nas escolas de Educação Básica no sentido de reelaborar uma nova narrativa histórica sobre os afro-brasileiros e indígenas no ambiente de sala de aula, mas, também, fora deste, ou seja, no cotidiano das pessoas em todo o País. Estas ações implicaram em mudanças de hábitos nos fazeres docentes face aos desafios do ensino da temática afro-brasileira e indígena em salas de aula.

Araújo (2013, p.266) reflete que:

Pensar na construção de uma outra história possível no campo do ensino requer confrontar com um modelo que constitui-se como tradição. Se, por um lado as propostas político-pedagógicas para o ensino de História sofreram mudanças importantes na década de 1980, a partir de um movimento crítico em relação ao papel da disciplina na construção de cidadãos, por outro lado, a seleção e organização de conteúdos, apresentadas nas mesmas propostas, não parece ter sofrido impactos significativos.²²⁵

A autora desvela que o enfrentamento dos preconceitos étnico-raciais nas escolas por parte dos professores que ministram o ensino de História, parte em princípio de repensar as propostas político pedagógicas e o processo de formação inicial e/ou continuada, no sentido de se ampliar conceitos e o comprometimento não apenas com a reprodução do que está posto, mas, sobretudo, com a pesquisa para averiguação se de fato o objeto de estudo do presente, é ou foi impactado pelas conjecturas do passado.

No tocante ao conhecimento dos números que representam cada cor/raça, como também a leitura que se faz dos números apresentados nas pesquisas, fazem parte de um arcabouço profícuo para a inclusão social, na medida que favorecem as condições necessárias para a aceitabilidade do eu/nós e a elevação da autoestima pelo sentimento de pertencimento a sua matriz cultural, algo que se reporte a sua ancestralidade.

O ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena fica em larga medida associado à visão dos professores, ou seja, como os professores da Educação Básica concebem a cultura dessas etnias na condução dos currículos. Neste quesito está implícito fatores como a vivência acadêmica que estes docentes tiveram no decorrer da sua vida profissional, considerando o seu processo de formação inicial e a formação continuada vivenciada ao longo de sua atuação enquanto profissional da educação.

²²⁵ ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.266.

4.2 - A IMPORTÂNCIA DO APORTE TEÓRICO NO FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

A despeito do objeto de discussão desta pesquisa, em igual perspectiva, discute-se o trabalho docente no ensino da cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica no estado de Alagoas, compreendendo a importância do domínio dos temas como a História, o passado e a memória no contexto do ensino e da aprendizagem da disciplina de História.

Os temas aqui assinalados necessitam de pesquisa e problematização enquanto campos independentes de exploração do conhecimento, mas que se inter-relacionam, aproximam-se e se distanciam a partir das leituras e narrativas que se faz do tempo e do espaço, como também, dos sujeitos compreendidos na dinâmica em questão.

Não se pode negar que em algumas vezes o professor de História no exercício da docência se depara com perguntas específicas sobre o campo de estudo da História, tais como: que passado da história se deve acreditar? Como reconstruir o passado? História e memória são as mesmas coisas, em quais momentos estas se encontram e se distanciam? São perguntas estimulantes do ponto de vista do historiador ou do professor de História, especialmente para os que já possuem certo domínio dos pressupostos teóricos e metodológicos que envolvem a temática desta dissertação.

Entretanto, aqueles que não se debruçam sobre estes estudos, podem se perguntar: o que se sabe sobre o passado, realmente aconteceu? As respostas a esses questionamentos trazem à luz a necessidade de avançar no debate e nas reflexões acerca do conhecimento sobre esses temas, pois a medida que se aprofunda o conhecimento sobre a História, o passado e a memória, todos esses questionamentos são compreensíveis, no sentido de melhor entender as ausências, os silêncios e os lugares que estão sendo ocupados pelas memórias na atualidade.

Não obstante, Bresciani & Naxara (2001, p.39), destacam que:

Recentemente, a partir da década de 80, a historiografia vem afirmando noção diversa; ela toma consciência de que a relação memória/história é mais uma relação de conflito do que de complementariedade, ao mesmo tempo, [...] A oposição entre a memória e história, no entanto, é construída sem ruptura efetiva com a tradição aristotélica que entende a memória (ou melhor, a reminiscência, o ato de lembrar), sobretudo em sua função cognitiva com *conhecimento do passado* [grifos das autoras].²²⁶

²²⁶ SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de Memórias em Terras de História: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. **Memória e res (sentimento)**: indagações sobre uma questão sensível (Org.). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001, p.39.

Nesta citação, desvela-se que os termos: História, memória e passado, estão imbricados sob um prisma singular e multifacetado, sendo pertinente os professores da Educação Básica, transitarem por seus meandros para se posicionar frente aos desafios presentes no cotidiano da sua prática docente, ressaltando os distanciamentos sobre estes temas poderão favorecer o não questionamento sobre quais memórias deveriam se tornar visíveis, seja na História, nas praças das cidades, em monumentos e até mesmo no imaginário das pessoas.

A reminiscência da memória, à qual parte do presente, ou é estimulada por este e vai buscar no passado as lembranças contidas no esquecimento, mas que vem à luz a partir das provocações ensejadas pelas demandas dos sujeitos do presente.

De outro modo, as aproximações podem revelar os esquecimentos, sejam eles intencionais ou não. O domínio sobre estas temáticas concorre para um ensino de História mais eficaz.

Caimi (2007, p.24) afirma que:

Sendo a História uma disciplina escolar que se expressa essencialmente por meio de conceitos científicos, é fundamental que a escola e o professor estejam atentos ao modo como se processa a conceptualização, [...] há uma tendência entre nós, professores, de assumir uma posição estática diante do ensino de conceitos, tratando-os como definições verbais prontas, que podem ser encontradas nos dicionários e nos livros. Aí reside muito do verbalismo vazio que permeia as aulas de História, resultando ora na passividade dos alunos, ora na sua resistência ativa frente à disciplina.²²⁷

O esforço dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem deve ser compartilhado nos mais variados níveis de comprometimento, ou seja, nas redes de ensino, escolas e entre os professores. Estes, para realizar um trabalho com eficiência, certamente dependerão dos investimentos por parte dos sistemas de ensino no que se refere à formação continuada dos professores, assim como a disponibilização de recursos didáticos para que o currículo seja atualizado e os temas abordados nessa dissertação seja colocado em prática.

Nesse aspecto, o professor Gama ao ser indagado no momento da entrevista: em sua opinião como são concebidos os temas como a História, o passado e a memória no âmbito da sala de aula? Existem proximidades ou distanciamentos entre eles? Dentro de suas possibilidades de compreensão das temáticas sinalizou que “embora algumas contribuições

²²⁷ CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p.17-32, 2006, p.24.

clássicas tenham assinalado aspectos importantes relativos à história e memória, há várias formas de lidar com o passado e todas elas envolvem interesse, poder e exclusões”.²²⁸

Por outro viés de percepção, o professor Celestino diante da mesma indagação, disse ao pesquisador:

A história, o passado e a memória deve ser visto como objeto da mesma trama. A história não vive sem memória, embora que por um longo tempo essa foi sufocada pela hiper valorização documental, a memória no contexto atual deve ser buscada e valorizada. O passado é uma colcha de retalho e está em constante modificação, não é concebido, para o historiador um olhar restrito apenas a documento para completar sua colcha de retalho que quis fazer o uso das memórias que foram sufocadas ao longo da história, deve haver aproximação e deve fazer parte da história.²²⁹

Notamos na fala do professor que o mesmo possui um conhecimento um tanto quanto ampliado sobre a teoria da História, pois deixou transparecer que o passado, a história e a memória apesar da proximidade em si, existe as interfaces entre elas, os inter cruzamentos que ora se os aproximam e ora os distanciam de forma que é fundamental para o domínio em sala de aula do professor de História.

Algumas tendências historiográficas a partir da década de 80 do século passado haviam posicionado de forma diferente ao se reportar à cultura das populações afrodescendentes e indígenas, pois anteriormente a esse período havia incipiente consideração acerca das diferenças culturais aqui existente, notava-se interesses por parte daqueles que detinham o poder de retratar essa população de forma inferior para legitimar a escravidão e a opressão, mas ao longo do tempo foram sendo compreendidas as suas especificidades historiográficas e através de lutas pelo respeito à diversidade cultural, muitos posicionamentos foram repensados e/ou suprimidos dos debates sobre a cultura desses povos. Para Lowenthal (1998, p. 83):

Relembrar o passado é crucial para nosso sentido de identidade: saber o que fomos confirma o que somos. Nossa continuidade depende inteiramente da memória; recordar experiências passadas nos liga a nossos *selves* anteriores, por mais diferente que tenhamos nos tornados. [...] A perda da memória destrói a personalidade e priva a vida de significado.²³⁰

²²⁸ *Professor Luís Gama*. O Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica no estado de Alagoas (1988-2012). **Entrevista**. Palmeira dos Índios, Alagoas, 06 set. 2019.

²²⁹ *Professor Alfredo Celestino*. O Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica no estado de Alagoas (1988-2012). **Entrevista**. Palmeira dos Índios, Alagoas, 07 out. 2019.

²³⁰ LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. In: **Revista Projeto História**, São Paulo, n. 17, nov. 1998, p.83.

O trecho acima citado, grifo do autor, remonta a necessidade constante de preservarmos e salvaguardarmos as lembranças do passado, objetivando a reconstrução de suas histórias, seja no campo individual ou coletivo. As lembranças evocam as memórias e afloram as continuidades de pertencimento a uma determinada história, cultura, povo e lugar. O afloramento das memórias silenciadas conduz ao devido lugar de reconhecimento dos verdadeiros heróis, ao passo que também pode revelar vilões disfarçados de sujeitos históricos do bem. Isto é extraordinariamente revigorante para o ensino da disciplina de História, pois, significa mudanças de conceitos e requer novas pesquisas.

Não se pode apagar a construção social enraizada na mente dos sujeitos históricos pelo uso da força ou da opressão, em um dado momento os sujeitos buscarão formas de perpetuar as suas tradições que se reverberam em movimentos de resistências face ao impedimento de livre de manifestação de seus costumes e/ou crenças. As fugas empreendidas, a música, a literatura o rememorar os costumes e tradições dos seus antepassados, entre outros aspectos, se constitui em formas de resistências na tentativa de reescrever a História, colocando no lugar da memória aqueles que de fato merecem o devido destaque.

A teia formada pelo conjunto de sujeitos complexos envolvidos nos campos da História, memória e o passado precisam ser compreendidas a partir das demandas do presente, como sendo o caminho pelo qual o historiador e o professor de História devem transitar no seu fazer. Como já notificado, o processo de colonização do Brasil deixou marcas profundas na população negra e indígena, estendendo-se aos seus descendentes até o presente, tendo suas imagens inferiorizadas, caricaturadas e com poucas oportunidades de direitos de rememorar a sua origem, sendo negada, sobretudo, a liberdade de expressão cultural.

Entretanto, mesmo diante das dificuldades de manter viva a sua cultura, adotaram estratégias de resistências, de sobrevivência e de lutas constantes no sentido de preservarem o legado dos seus ancestrais, pois este não se perdeu no tempo graças à reminiscência da memória, da História e dos costumes.

4.3 - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: REFLEXÕES

A formação do professor da Educação Básica em nível superior para atuar no ensino de História, passa impreterivelmente pelo reconhecimento das habilidades adquiridas no decorrer do processo de sua formação inicial, seja esta específica ou pedagógica com vista a

sua prática docente. As graduações, pós-graduações, especializações e as formações continuadas são fundamentais para alicerçar o profissional desta e de outras disciplinas nas demandas atuais, especialmente em relação ao ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula na Educação Básica, que somente a partir da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11. 645/08 nota-se a obrigatoriedade do ensino destas temáticas nos currículos escolares de todo o País.

Nesse aspecto, Bezerra (2016, pp.7-8), observa que:

No tocante à formação de professores para lidar com a questão cultural de matriz africana na sala de aula, [...] evidencia-se que estas são questões que têm ganhado latência nos últimos anos, quando percebemos que muitos dos professores em regência nas redes regulares de ensino são professores que nunca tiveram em suas graduações contato com disciplinas específicas sobre a História da África.²³¹

Percebemos a presença das leis conduzindo as temáticas da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica, percebemos um incipiente alcance a todos que fazem parte desse currículo por questões anteriormente já indicadas. Não obstante, pautados pela força destas leis e de sua ampla divulgação, após quase duas décadas, considera-se que houve significativos avanços no que tange a presença destes temas em salas de aula, no entanto, diante da problemática existente na rede de ensino estadual de Alagoas (*locus* desta pesquisa), na qual a falta de especialistas na área, bem como a precarização do trabalho docente, decerto obscurecem a efetividade do cumprimento da legislação que trata do ensino desta temática.

Bittencourt (2018, p.112), identifica que:

Podem-se identificar alguns entraves para a construção de práticas escolares da história das sociedades indígenas, africanas e dos afrodescendentes pelos próprios documentos curriculares nos quais permanece a lógica dos currículos eurocêntricos. Ao ser mantido o paradigma eurocêntrico, os conteúdos da história da África e dos afrodescendentes e da história dos povos indígenas são incorporados como simples anexos ou apêndices de uma história ocidental hierárquica e não se efetiva a compreensão da história da sociedade brasileira (ou americana) com intercultural.²³²

²³¹ BEZERRA, Antonio Alves; MACHADO, Valdirene. O ensino de História da África e da cultura afro-brasileira: algumas interfaces da Lei 10.639/03. V SEMANA INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA; III ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE; I SEMINÁRIO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E COGNIÇÃO DE ALAGOAS, 2016, Maceió. **Anais - V SIP, III ELBTDF e I SALCA**. Maceió, AL: UFAL/CEDU, v. 1, p.1-10, 2016.

²³² BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de história: Fundamentos e métodos**. 5. ed, São Paulo: Cortez, 2018, p.112.

O excerto desvela a necessidade de reformas estruturantes na sociedade civil, às quais deveriam ir além do cumprimento de leis, não que essas deixem a sua importância em segundo plano, mas entender que as mesmas fazem parte de um conjunto de ações para que se efetivem de fato as mudanças estruturais para uma educação plural.

No tocante ao ensino da temática africana e afro-brasileira nas escolas, Barros (2011, p.47), destaca que:

Temos um aparato legal que legitima o trabalho com a temática nas escolas do país, mas nem mesmo a existência de leis tem garantido a efetivação plena do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Além do racismo - poderoso entrave ao cumprimento das leis e à formulação de políticas direcionadas a grupos socialmente vulneráveis - nos deparamos com o despreparo dos professores para o trabalho com a temática, pois os currículos dos cursos de Licenciatura ainda não estão completamente adaptados às novas exigências.²³³

Notadamente, o excerto desvela a necessidade de que os grupos sociais subalternizados pelo imaginário da sociedade brasileira, precisam auto afirmar como diferentes, para tanto, o papel dos educadores e das educadoras é fundamental para este propósito.

Candau (2010, p.766) sustenta que:

Estamos como educadores e educadoras desafiados(as) a promover processos de desconstrução e de desnaturalização de preconceitos e discriminações que impregnam, muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil, as relações sociais e educacionais que configuram os contextos em que vivemos. A naturalização é um componente que faz em grande parte invisível e especialmente complexa esta problemática, que invade e povoa nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais.²³⁴

As reflexões da autora desvelam uma linha tênue entre o imaginário hegemônico da sociedade brasileira e a que os educadores transitam como parte do seu ofício. Necessário se faz investir na formação desses profissionais no sentido de assegurar o debate acerca da diversidade cultural nas terras brasileira. Outro ponto de igual relevância refere-se à atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas da Educação Básica no estado de Alagoas, bem como os Projetos Políticos de Curso das Universidades, especialmente do curso de História que

²³³ BARROS, Zelinda dos Santos. **Implicações da formação a distância para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira**. 2013. 229 f. Tese (Doutorado em estudos étnicos e africanos) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013, p.47.

²³⁴ CANDAU, Vera Maria. As diferenças fazem diferença? Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: SOARES, Leôncio. [et. al.] (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010, p.766.

tem formado professores para atuar no curso de História ou disciplinas correlatas em salas de aulas em todo o País, sobretudo, no estado de Alagoas.

A pesquisa em apreço revelou que muitos destes professores, especialmente aqueles que lidam com estudantes nas escolas de Educação Básica, encontram-se desatualizados, necessitando, portanto, de mudanças estruturais para atender a legislação pertinente que trata da temática afro-brasileira e indígena nos currículos escolares nas redes de ensino, sejam públicas e/ou privadas. A Resolução CNE/CP (2002, p.1) em seu Artigo 1º definiu que:

A carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. [grifos meu]²³⁵

O trecho do documento faz entender que as atividades de cunho científico cultural, existe espaço destinado a produção cultural que aliado as demais horas de estudo, perfazem, decerto um embasamento para os formandos. Destaca-se neste quesito a importância das aulas práticas e do estágio supervisionado, os quais contribuem sobremaneira para os graduandos vivenciarem²³⁶ de perto os saberes e fazeres da profissão docente, especialmente aqueles ligados a disciplina de História, um dos objetos de análise dessa pesquisa.

A dimensão da escola perpassa os limites físicos dos seus muros, ela precisa ser vista como um lugar social, local de trabalho, espaço de conflitos de ideias, formas diversificadas de promoção e difusão das culturas e das resistências.

Neste sentido, Guimarães (2012, p.130) destaca que:

²³⁵ BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, mar.2002. p.1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2019, p.13.

²³⁶ BEZERRA, Antonio Alves [et. al.]. Formação de professores de história: diálogos entre universidade, escolas e sociedade a partir do PIBID. In: MELO, Deywid W. de. [et. al.]. (Org.). **Letramento e suas múltiplas faces: experiência do PIBID na UFAL**. Fortaleza, CE: EdUECE, p.205-223, 2020.

É na instituição escolar que as relações entre os saberes docentes e os saberes dos alunos defrontam-se com as demandas da sociedade em relação à reprodução, à transmissão e à produção de saberes e valores históricos e culturais. [...] O que o professor de história ensina e deixa de ensinar na sala de aula vai muito além de sua especialidade, assim como aquilo que o aluno aprende. Daí decorre o que parece óbvio a necessidade de articular diferentes saberes e espaços no processo de formação. A formação de professores deve responder às demandas, aos fenômenos sociais do nosso tempo, o que representa um grande desafio para os educadores e para as instituições formadoras.²³⁷

O excerto desvela a importância de pensar com seriedade na formação dos professores, não apenas para atuar no ensino de História, mas cuidar da formação inicial e continuada de todos aqueles que se comprometeram com a Educação formal dos estudantes nas redes regulares de ensino, concomitantemente com o acompanhamento das mudanças sociais, considerando o hábito de leitura crítica dos fatos, clareza na escolha de temas, recursos didáticos e procedimentos metodológicos na condução das aulas.

Por essa razão, é fundamental que os docentes possuam no decorrer de suas trajetórias profissionais o acesso a formação continuada e permanente, pois os saberes a ensinar, assim como, as tendências historiográficas passam por ressignificações de acordo com as fontes históricas e as demandas da sociedade no tempo presente.

A formação inicial dos professores da Educação Básica é um momento ímpar em suas vidas, especialmente no sentido de se familiarizar com os conceitos, saberes e práticas relativas ao desempenho da função docente. Assim, Cunha e Cardôzo (2011, p.147), enfatizam que:

A trajetória profissional resulta de experiências vividas na formação inicial, relativas às teorias, práticas pedagógicas, saberes docentes, influência de professores, lembranças de escolas, compondo, de tal maneira, o modo único de cada educador ser e estar na profissão.²³⁸

Dada a relevância dos saberes apreendidos na formação inicial dos professores que lecionam na Educação Básica, conforme explicitado na citação acima, decerto é igualmente relevante que estes professores lecionem as suas respectivas disciplinas, como forma de contribuir com os estudantes, socializando, enfim, aquilo que se aprendeu no Curso de Licenciatura.

²³⁷ GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p.130.

²³⁸ CUNHA, Jorge L. da; CARDÔZO, Lisliane dos Santos. Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p.141-162, out./dez. 2011, p.147.

A pesquisa de campo deparou com um percentual expressivo de professores lecionando a disciplina de História sem possuir a devida formação para tal, negligenciando, decerto, o que prever a LDBEN (1996), quando assinala a necessidade de formação específica na área em cursos de licenciaturas. O que se observou em algumas escolas foi professores graduados [licenciados/bacharelados] em Ciências Sociais, Filosofia, Geografia atuando, portanto, em outra área, questão essa que já parece naturalizado no estado de Alagoas, pois também estende às escolas da rede privada de ensino. O gráfico abaixo ilustra bem essa questão:

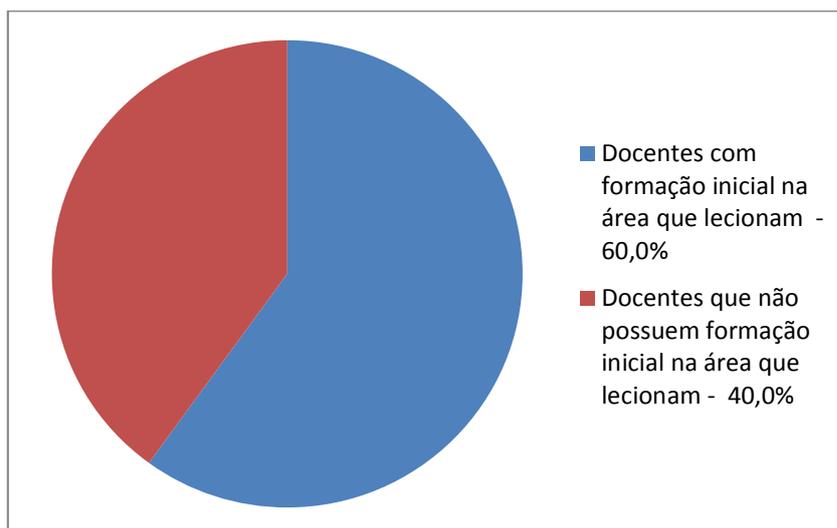


GRÁFICO 14 - PORCENTAGEM DOS DOCENTES DE HISTÓRIA E SUA FORMAÇÃO INICIAL NAS ESCOLAS PESQUISADAS

Fonte: Autor, 2019.

Este gráfico apresenta a porcentagem significativa de professores que lecionam a disciplina de História e não possuem Licenciatura Plena na área. Não obstante, a título de amostragem, os dados da pesquisa coletados em cinco escolas da rede regular de ensino de Alagoas revelam que 40% dos professores que ministram a disciplina de história não detém formação específica para ministrar esse componente curricular.

A questão é, de acordo com os dados exarados no gráfico, 60% dos professores de história entrevistados possuem formação específica no curso da disciplina que ministram, porém, parte destes sinalizam também que não tiveram formação específica nem didática para lidar com essa temática em sala de aula, tendo que buscar ao longo de sua atuação formação continuada e leituras para conduzir de forma adequada o currículo.

Por outro lado, notamos a complexidade de conduzir esse mesmo currículo com professores que sequer possuem a formação específica no componente curricular que

ministram, falamos daqueles professores que possuem formação superior em outra área do currículo. O paradoxo aqui é que esse professor não fará formação continuada, ele deverá fazer primeiro uma formação específica para compreender conceitos mais amplos e entender questões mais específicas para lidar com esse currículo em movimento.

O Decreto nº 3.276 de (1999) do Poder Executivo Federal dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, destacando em seu Artigo 3º-§ 4º que “A formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da Educação Básica”.²³⁹ Por sua vez, o Conselho Nacional de Educação (2008), salienta que,

Compreende-se, por fim, que o art. 4º do Decreto nº 3.276/99, ao indicar que os docentes formados em cursos de licenciatura podem atuar “em qualquer etapa da Educação Básica”, condicionou que esta atuação deve ser “no ensino da sua especialidade”, o que a atuação multidisciplinar não garante. Além disso, se a intenção da norma fosse a de não vincular formação à atuação docente, não haveria sentido no que determina o inciso II do art. 2º do mesmo Decreto, ao estabelecer a possibilidade do docente vir a fazer **complementação de estudos, de modo a permitir aos graduados a atuação em outra etapa da Educação Básica** [grifos da relatora].²⁴⁰

O trecho do Parecer desvela que tanto o Decreto do Poder Executivo nº 3.276 (1999), quanto o Parecer do Conselho Nacional de Educação (2008), sinalizam para a observância do ensino na Educação Básica, ou seja, respeitando-se os campos específicos de formação de cada especialidade, o que na prática significa dizer que o professor da disciplina de História, efetivamente ministre aulas nesta disciplina e os demais nas suas respectivas especialidades conforme encontra-se organizado os currículos escolares em nosso País.

Em entrevista, a Professora Judite Xukuru pertencente a 3ª GERE, sendo questionada sobre a configuração o quadro de professores que ensinam História nas escolas sob jurisdição desta Gerência, a mesma respondeu que: “Para a disciplina de História existe 13 professores efetivos e 17 monitores, totalizando 30 professores”.²⁴¹

²³⁹ BRASIL. **Decreto nº 3.276 (Poder Executivo Federal)**, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica. Brasília, DF: 1999, p.1. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=3276&ano=1999&ato=ccbcXWq5keNpWT783>. Acesso em: 11 dez. 2019.

²⁴⁰ BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2**, de 24 de setembro de 2008. Dispõe sobre a relação existente entre formação e atuação dos docentes. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF: 2008, p.7. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb002_08.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.

²⁴¹ Professora Judite Xukuru (Técnica da 3ª GERE). Sobre o quadro de professores da disciplina de História na 3ª Gerência de Ensino de Alagoas. **Entrevista**. Palmeira dos Índios, Alagoas. 08 ago. 2019.

A afirmação da professora pode ser interpretada sob duas óticas. A primeira refere-se ao fato de que o número de professores da disciplina de História (30), somando entre monitores e efetivos, é inferior a quantidade de escolas pertencentes a 3ª GERE (32), logo, existe um *déficit* a ser corrigido, pois a demanda das escolas é superior à oferta de profissionais desta disciplina nas mesmas.

A segunda, corrobora com o desfecho do que foi exarado a partir do gráfico 14 deste trabalho, ou seja, a existência de professores com formação inicial em outras disciplinas ministrando aulas de História para suprir a carência destes profissionais. De todo modo, prevalecendo tanto a primeira quanto a segunda hipótese, observa-se desprestígio para com o ensino de História, decerto impactando na sua qualidade, especialmente no que tange ao ensino da História da Cultura afro-brasileira e indígena.

4.4 - OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DE ALGUMAS ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE ALAGOAS

Partindo da premissa de que as mudanças precisam ser ampliadas e não apenas refletidas no aspecto individual da prática do professor, que seguramente tem o seu papel de destaque no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da Educação Básica no estado de Alagoas, mas questiona-se o papel institucional das escolas e das universidades formadoras quanto a inserção da temática em seus Projetos Políticos Pedagógicos (escolas) e no Projeto Político dos Cursos das universidades, promovendo, assim, a atualização dos professores em exercício na docência.

Cunha e Ometto (2013, p.404), advertem a despeito da crítica que se faz aos documentos escolares, dentre eles o PPP, para as autoras, trata-se de: “documentos *de gaveta*, feitos para cumprir exigências de órgãos reguladores externos à escola e que procuram ajustar-se aos discursos em moda sem expressar as especificidades da escola”.²⁴²

Corroborando com as autoras, Veiga (1990, p.11) explica que:

²⁴² CUNHA, Renata C. O. Barrichelo; OMETTO, Cláudia B. de C. N. O trabalho coletivo na escola: o projeto político-pedagógico como pauta de formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p.402-411, set./dez. 2013, p.404.

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino.²⁴³

As autoras ressaltam a importância da construção do Projeto Político Pedagógico das escolas no sentido de promover o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes de forma significativa em consonância com a legislação vigente e demandas locais de cada escola seguido o princípio da coletividade, envolvendo todos os sujeitos envolvidos com as escolas.

Assim, as ações, os saberes e os conteúdos norteadores dos currículos a serem desenvolvidos no ambiente escolar passa, e/ou deveria passar pelo crivo do Projeto Político Pedagógico de cada Unidade.

Decerto, este diálogo com as demandas da escola compreendendo o seu público alvo, passa pela inserção do ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena, de forma que se perceba os sujeitos envolvidos e o papel da cultura para (res) estabelecer vínculos de pertencimento dos estudantes como sujeitos sociais e históricos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu Artigo 12, estabelece que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- § 1º *Elaborar e executar sua proposta pedagógica [grifos do autor];*
- § 2º Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- § 3º Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- § 4º Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente.²⁴⁴

O trecho da LDBEN (1996) em destaque é categórica ao afirmar as atribuições das escolas nas diferentes redes de ensino em todo o País, em particular as escolas públicas, sendo as propostas um eixo norteador dos currículos.

O mesmo documento destaca em seu Artigo 14: “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios”:

²⁴³ VEIGA, Ilma Passos da. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p.11.

²⁴⁴ BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal, 2018.

§ 1º participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

§ 2º participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.²⁴⁵

Desta forma, percebemos que a Lei 9.394/1996 atribui a devida importância aos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas de Educação Básica, conferindo à estas, autonomia para elaboração dos mesmos, respeitando as características locais e assegurando a participação de todos os seguimentos no âmbito das escolas: diretores, estudantes, funcionários, professores e pais, assegurando, assim uma escola democrática e plural para todos.

A pesquisa de campo desvelou que nas escolas pesquisadas os Projetos Políticos Pedagógicos, parte deles sempre desatualizados, o que denota especialmente no que se refere a inserção nos currículos escolares a temática: o ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena, pouca visibilidade e/ou ausência total do tema nas propostas, caracterizando, assim, desconhecimento ou negligência em atribuir visibilidade a temática nos documentos institucionais.

Entendemos que das cinco escolas pesquisadas, apenas a escola “D” faz referência em seu Projeto Político Pedagógico a Lei 10.639/2003, esta considerada um marco para inserção do ensino da temática afro-brasileira e indígena nos currículos oficiais. No que tange a Lei 11.645/2008, que estendeu a obrigatoriedade da inserção no currículo oficial da temática indígena não figura nos referidos documentos. As demais escolas tratam o termo *cultura* como sendo algo *genérico*, ou seja, não se amplia o debate, bem como as especificidades culturais dos sujeitos que compõem a escola. Ainda se verificou a completa desatualização das ações da escola em datas marcantes do calendário civil que apontam para a comemoração do dia do índio (19 de abril) e o dia da Consciência Negra (20 de novembro).

Não se quer aqui afirmar que apenas nesses dias deve-se rememorar a cultura desses povos, no entanto chama a atenção quando no principal documento norteador de ensino da escola, não sinaliza ações concretas a despeito da diversidade cultural implícitas nestas datas, nem tão pouco em outra a ser discriminada no referido documento.

Contudo, a temática do ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena figurou de forma incipiente, porém esteve presente nas entrevistas ao pesquisador e observamos que tanto nas falas dos professores como nas falas dos coordenadores pedagógicos existe o esforço

²⁴⁵ BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal, 2018.

para trazer à luz estas questões. Não obstante, o papel decisivo deste documento enquanto instrumento norteador das ações nas escolas fica decerto comprometido, uma vez que contempla de forma incipiente a possibilidade de se trabalhar em sala de aula temas correlatos à diversidade cultural, ingrediente necessário para compreender a Nação brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de (2013, p.48) orientam que:

A natureza e a finalidade da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia, classe social e diversidade cultural que compõem as ações educativas, particularmente a organização e a gestão curricular, são os componentes que subsidiam as demais partes integrantes do projeto político-pedagógico. Nele, devem ser previstas as prioridades institucionais que a identificam.²⁴⁶

O excerto desvela o quanto é relevante o Projeto Político Pedagógico nas escolas, sendo este uma construção coletiva da comunidade escolar, uma vez que é por meio deste documento (eixo norteador do currículo) que se prioriza ou não as ações e/ou temas que serão trabalhados pelos profissionais da educação na sala de aula ao longo do ano letivo.

Nesse aspecto, o Projeto Político Pedagógico da escola “B”, em seus objetivos específicos, destaca:

- 1-Promover ações de *resgate da autoestima* dos alunos.
- 2- Conscientizar a comunidade da sua importância para a aprendizagem do nosso aluno e para o bom desenvolvimento da escola e da educação como um todo. No contexto social, político, *cultural* e econômico.
- 3- Inovar as práticas pedagógicas, reciclando-se constantemente, visando melhorar o ensino-aprendizagem.
- 4- Desenvolver a participação democrática.
- 5-Favorecer o exercício da *cidadania criticamente*.
- 6- Organizar e normatizar a instituição escolar, estabelecendo direitos e deveres de cada segmento e definindo finalidades e atribuições [grifos meu].²⁴⁷

Ao nos debruçarmos acerca do PPP da escola “B”, em uma primeira análise observamos um compromisso fortemente marcado pela busca do resgate da autoestima dos estudantes, considerando o aspecto cultural e o favorecimento da cidadania. Nessa perspectiva,

²⁴⁶ BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF: 2013, p.48.

²⁴⁷ ALAGOAS. **Projeto Político Pedagógico da Escola “E”**. 3ª Gerência Regional de Ensino. Palmeira dos Índios, 2017, p.3.

aprofundando a análise percebemos que a preocupação evidenciada no documento quanto aos seus objetivos específicos, estes termos relevantes figuraram tão somente nos objetivos específicos do documento em apreço, ou seja, não se especifica no corpo do Projeto Político Pedagógico desta escola quais ações seriam empreendidas para contemplar a problematização destes temas no currículo escolar.

Não obstante, o documento não silenciou qualquer menção as Leis 10.639/2003 e 11.645/ 2008, que tratam especificamente do ensino da temática afro-brasileira e indígena na Educação Básica, provocando um descompasso entre o que se colocou nos objetivos e o que se aprofundou enquanto ação pedagógica. No que concerne as concepções assumidas coletivamente por meio do Projeto Político Pedagógico das escolas, Freitas 1991 (*apud* VEIGA 1998, p.2) afirma que:

As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio "chão da escola", com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola.²⁴⁸

O excerto desvela apreço ao protagonismo da escola no que se refere as ações a serem empreendidas ao longo do ano letivo, às quais precisam ser contempladas no Projeto Político Pedagógico da escola, decerto com a consciência de que são campos de lutas e que nem sempre o apoio acerca da implantação das ações será atendido por aqueles que detêm, dentro da estrutura organizacional da escola, a deliberação sobre essas questões. O que se destaca aqui é a importância do posicionamento da escola, sua proatividade, frente as demandas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e da aprendizagem.

Quanto a minha percepção do documento da escola "D", nota-se a descrição de algumas ações para ampliar o conhecimento, em especial, acerca da diversidade cultural em seu Projeto Político Pedagógico, explicitando que ao longo do ano letivo haverá no espaço da escola:

²⁴⁸ FREITAS, Luiz Carlos. "Organização do trabalho pedagógico". Palestra proferida no VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação, Novo Hamburgo, agosto de 1991 (mimeo), p.23. In: VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p.2.

- 1- Feira de Ciências e Cultura;
- 2- Gincanas juninas, cívicas e de cidadania;
- 3- Educação ambiental visando à sustentabilidade;
- 4- Participação do projeto Jovem Senador;
- 5- Participação da Feira de Ciência Estadual;
- 6- Participação do Projeto AL TV em sala de aula;
- 7- Parceria com a UNEAL com o Projeto PIBID;
- 8- Garantir a inserção no currículo escolar o que prescreve a *Lei 10.639/2003*;
- 9- Garantir a realização dos projetos relacionados à Portaria /*SEDUC n° 851/2016* [grifos meu].²⁴⁹

As ações descritas nesse trecho, desvela que o Projeto Político Pedagógico da Escola “D” aponta ligeira preocupação com a inserção do estudante neste mundo plural no qual vivemos. Seu projeto, também, encontrar-se desatualizado, no entanto, existe neste documento elementos que podem fazer a diferença do ponto de vista prático, decerto no sentido de ampliar os conhecimentos acerca das questões culturais afro-brasileiras e indígenas no ambiente escolar.

Ademais, verificamos no questionário de autodefinição quanto a cor e/ou raça do censo escolar que esta escola foi destaque quanto ao maior número de estudantes que se autodeclararam como pertencentes a cor Parda, conforme explícito no gráfico 11 deste trabalho, denotando também coerência das respostas de acordo com as observações no perfil do público alvo da referida escola.

Em outra direção, diferentemente da escola “D”, verificamos na escola “B” em seu Projeto Político Pedagógico, foi dispensada de forma resumida alguns aspectos da questão cultural no que tange a cultura afro-brasileira e indígena em ambiente escolar, sem deixar claro ao longo do texto como se daria a implementação destas ações.

Outra questão que chama a atenção nesse caso é que o professor responsável pela condução do ensino de História na escola “B” figura como docente sem formação específica para tal, conforme dados exarados no gráfico 14 e ao verificar o questionário de autodefinição quanto a cor/raça dos estudantes, percebeu-se elevados índices de estudantes que optaram em não declarar a sua cor e ou raça, de acordo com dados apresentados no gráfico 9.

Essa dissertação afirma com base nas falas dos coordenadores pedagógico das escolas pesquisadas (à época da pesquisa de campo), bem como por meio da análise dos seus Projetos Políticos Pedagógicos, que todos os PPPs estavam em fase de atualização. A coordenadora

²⁴⁹ ALAGOAS. **Projeto Político Pedagógico da Escola “D”**. 3ª Gerência Regional de Ensino. Palmeira dos Índios, 2016, p.16.

pedagógica Professora Emília Pankará da escola “A”, sendo questionada sobre a importância da inserção da temática afro-brasileira e indígena no Projeto Político Pedagógico da escola, respondeu que:

É muito importante a inserção deste tema no Projeto Político Pedagógico da escola como forma de planejar as ações e também para dar visibilidade ao tema, no sentido de enfrentar os preconceitos étnico-raciais. Infelizmente o nosso PPP não se encontra atualizado, está em fase de atualização, mas a escola trabalha esse tema com palestras e seminários principalmente no dia do índio e no dia da consciência negra.²⁵⁰

Do mesmo modo, sendo questionada, a coordenadora pedagógica Professora Lourdinha Tuxá da escola pesquisada “E”, respondeu que:

É importante destacar esse tema no Projeto Político Pedagógico da escola. Esta versão que está disponível para consulta se encontra desatualizada. Existe uma outra que está com o Diretor, em fase final de atualização, para enviar a 3ª GERE. Foi bom você ter vindo por que eu vou verificar. Mas o tema cultura é trabalhado na escola, fazemos uma feira cultural, neste ano envolveu representantes das aldeias indígenas da região com o tema cultura indígena.²⁵¹

A partir dos recortes proferidos pelas coordenadoras pedagógicas, refiro-me as coordenadoras das escolas “A” e “E”, vislumbramos, decerto pela dinamicidade existente nas relações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem no âmbito das escolas de Educação Básica pesquisadas, que tais atualizações sejam efetivadas com rigor e compromisso ético e político, versando a promoção de uma educação plural, ainda com o desenvolvimento de um currículo pautado na diversidade cultural, não apenas no mês de abril e novembro, data que se comemora o “dia do índio” e o dia “da consciência negra”, respectivamente, mas que isso se constitua de fato em ações práticas não apenas exaradas no Projeto Político Pedagógico das escolas, mas que se faça presente nas aulas de História, quiçá nas demais disciplinas do currículo no decorrer do ano letivo, como forma de desconstrução dos preconceitos e racismos ainda tão visíveis na sociedade brasileira.

²⁵⁰ Professora Emília Pankará (Coordenadora Pedagógica). Sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola “A”. **Entrevista.** Palmeira dos Índios, Alagoas. 14 ago. 2019.

²⁵¹ Professora Lourdinha Tuxá (Coordenadora Pedagógica). Sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola “E”. **Entrevista.** Palmeira dos Índios, Alagoas. 15 ago. 2019.

4.5 - OS PROJETOS POLÍTICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFAL E UNEAL²⁵²

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) destas duas Instituições de Ensino Superior (IES) no estado de Alagoas via de regra contemplam ações que tem por objetivo edificar de forma emancipatória os futuros professores de história. As regras para a sua elaboração se assemelham às utilizadas para a construção do Projeto Político Pedagógico das escolas. Na Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação (2015, p. 5), foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, estabelecendo em seu Artigo 4º que:

A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).²⁵³

É interessante perceber que as mudanças nos currículos vieram não somente para as escolas de Educação Básica, mas também para as universidades alinhando a Ciência, portanto, à pesquisa acadêmica e as experiências didático-pedagógicas dos professores nas escolas, por essa razão, a necessidade de que houvesse alguma similitude entre os currículos da formação de professores em nível superior com as demandas dos currículos das salas de aula da Educação

²⁵² A análise destes dois documentos se justifica pela representatividade que estas duas universidades demonstram ter quando se refere a formação de professores de História no estado de Alagoas. Em levantamento feito por Bezerra (2016), havia naquele momento mais de 15 cursos de licenciatura em história funcionando no estado, sendo que apenas dois destes eram presenciais e estavam credenciados junto ao MEC, os demais, funcionavam na modalidade EàD com suas sedes em outros estados e seus polos espalhados pelo interior de Alagoas o que dificultaria o acesso aos seus PPCs, mas, sem dúvida, seria um tema interessante para uma outra pesquisa acerca da formação dos professores formados por estas instituições na modalidade EàD, considerando seus currículos e sua estrutura de funcionamento, contribuiria sobremaneira na compreensão da qualidade do ensino de história no estado e seus desdobramentos. BEZERRA, Antonio Alves. Palestra Proferida na Mesa-redonda “Metodologia do Ensino de História, Estágio Supervisionado e Práticas Pedagógicas Docentes”. In: **8º Encontro Nacional de História da UFAL**, realizado entre os dias 28 e 30 de setembro de 2016. Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Maceió: UFAL, 2016.

²⁵³ BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 13 dez. 2019, p.5.

Básica, especialmente no que tange ao ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena. Nesse ínterim Guimarães (2012, p. 84) registra que:

Evidencia-se [...] a necessidade de assegurar a formação inicial e continuada dos professores, adequada não só para o ensino dessas temáticas, mas para as ações educativas multiculturalmente orientadas. Isso requer profundas transformações nos currículos, nos projetos pedagógicos dos cursos superiores e na formação dos formadores de professores.²⁵⁴

Neste sentido, para regimentar a autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu Artigo 12º, explicita que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão incumbência de: *I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica*”; igualmente, em seu Artigo 13º “Os docentes incumbir-se-ão de: *I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino*” [grifos do autor].²⁵⁵

O documento oficial norteador dos currículos nas escolas e universidades revela que tanto o Artigo 12 como o Artigo 13 da Lei 9.394/1996 atribui às unidades de ensino de todo o País o protagonismo de elaborar a proposta pedagógica, à qual necessariamente precisa ser discutida e implementada coletivamente entre os vários sujeitos que compõem a instituição de ensino. Dessa forma, Silva e Guimarães (2012, p. 27) questiona:

Os cursos superiores de formação de professores se ocupam dos saberes teóricos e práticos numa perspectiva de investigação ou reproduzem o modelo em que os formadores se ocupam dos saberes teóricos e os professores dos saberes práticos? Existe relação entre pesquisa, investigação e preparação pedagógica?²⁵⁶

Corroborando com os autores no sentido de que se deve estreitar a dicotomia entre saberes práticos e teóricos, bem como entre a pesquisa e a investigação pedagógica dentro das duas modalidades de ensino, refiro-me a Educação Básica e a Educação Superior,

Charlot 2002 (*apud* SILVA e GUIMARÃES, 2012, p. 29) sustenta que:

²⁵⁴ GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus. 2012, p.84.

²⁵⁵ BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF: 2013.

²⁵⁶ SILVA, Marcos. GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p.29.

O papel da pesquisa não é dizer o que o professor deve fazer. O papel da pesquisa é forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula; é criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali.²⁵⁷

Nesta direção, a pesquisa de campo procurou refletir sobre a interação entre os diversos sujeitos e ferramentas didático-pedagógicas partícipes do processo de ensino e aprendizagem, não somente teorizando sobre estes, mas identificando as celeumas existentes entre a teoria/prática, entre o que está escrito ou não, como também o que é executado nas salas de aula da Educação Básica e nas universidades formadoras de professores do ensino de História.

Pautando na análise dos PPCs de História da UFAL e da UNEAL, buscamos mostrar e entender como se dá a oferta das disciplinas nos cursos de Licenciatura em História destas universidades, especialmente aquelas que tratam direta ou indiretamente da diversidade cultural inerente a Nação brasileira. Em face disso, o PPC do Curso de História da UFAL (2018), destaca:

O curso de História de Licenciatura da UFAL vem ao encontro de tais necessidades, assumindo seu compromisso com a Educação Superior não apenas com as propostas de mudanças historiográficas, mas de um empenho nacional quanto às demandas das Leis de Diretrizes da Educação Brasileira [...]. Nossa estrutura curricular, bem como nossa concepção de curso privilegia, desde suas primeiras disciplinas do primeiro período, o envolvimento com os conceitos, a produção historiográfica recente e a prática profissional com leituras documentais. Também, contemplamos ao longo do curso a necessidade do aprendizado e conhecimento da história da África e da História Indígena, e dos debates teórico-metodológicos.²⁵⁸

O excerto desvela o compromisso da UFAL com o ensino que contemple as Leis e Diretrizes da Educação Brasileira, como também, a pluralidade cultural presente na sociedade brasileira, na qual a escola se inscreve.

Ainda, o referido Projeto Pedagógico especifica:

²⁵⁷ CHARLOT, B. Formação de professores: A pesquisa e a política educacional. In: SILVA, Marcos. GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI**: Em busca do tempo entendido. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p.29.

²⁵⁸ ALAGOAS. Universidade Federal de Alagoas - Campus A. C. Simões. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. Maceió, AL: 2018, p.109.

O curso de graduação em História da UFAL teve seu decreto de funcionamento autorizado em 30 de janeiro de 1952, sendo reconhecido quase dois anos depois, em 24 de dezembro de 1954. Todavia, o início das atividades do curso ocorreu antes mesmo da criação da UFAL, em 1961, isto porque em 1950 havia sido fundada a *Faculdade de Filosofia de Alagoas*, à época instituída por Getúlio Vargas, sendo desta instituição que se deu origem a Universidade Federal de Alagoas.²⁵⁹

Portanto, o Curso de História da UFAL possui uma trajetória de mais de 50 anos formando professores Licenciados em História, contribuindo decerto para o ensino crítico e reflexivo desse componente curricular, configurando-se dessa forma como uma das principais instituições formadoras de professores de História do estado de Alagoas.

Destacamos que para aproximar da realidade dos conteúdos veiculados no curso, procurei analisar a questão da carga horária das disciplinas que tratam sobre o ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena, como também as suas ementas e bibliografia, esta, por sua vez, do ponto de vista da acessibilidade dos textos e se os mesmos comportam o ensino das especificidades da cultura afro brasileira e indígena, como forma de disponibilizar aos futuros professores da Educação Básica no estado de Alagoas o suporte necessário para enfrentar os desafios de exercer a profissão docente, especialmente no quesito ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena.

O Quadro 9, reporta a Matriz Curricular das *Disciplinas do eixo Eletivo (E) e as Disciplinas do Eixo Obrigatório (O)*, esta compreendida como núcleo dos conteúdos básicos a serem ensinados no curso de formação de professores de História da UFAL. Diante disso, o documento norteador do curso de História desta universidade exara em seu bojo o quadro geral das disciplinas correlatas ao ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena de acordo com a seguinte configuração:

²⁵⁹ ALAGOAS. Universidade Federal de Alagoas - Campus A. C. Simões. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. Maceió, AL: 2018, p.15.

IES	Projeto Pedagógico	Disciplina	Carga Horária			Obrigatória/ Eletiva
			Teórica	Prática	Total	
UFAL	2018	Educação e estudos étnico raciais	44	10	54	O
UFAL	2018	História da África I	44	10	54	O
UFAL	2018	História indígena	44	10	54	O
UFAL	2018	História da África II	44	10	54	O
UFAL	2018	Tópicos Especiais em Cultura afro-brasileira	XX	XX	54	E
UFAL	2018	Tópicos especiais em História da África I	XX	XX	54	E
UFAL	2018	Tópicos especiais em História indígena	XX	XX	54	E

QUADRO 9 - DISCIPLINAS QUE TRATAM DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO CURSO DE HISTÓRIA DA UFAL

Fonte: PPC/UFAL, Campus A.C. Simões (2018).

O quadro 9, retrata as disciplinas que tratam da cultura afro-brasileira e indígena, constantes no eixo obrigatório e eletivo da matriz curricular do Curso de História da UFAL. Chamamos a atenção as disciplinas pertencentes ao eixo obrigatório, ou seja, Educação e estudos étnico-raciais, História Indígena, História da África 01 e História da África 2 possuem suas respectivas cargas horárias dispostas no mesmo patamar das demais disciplinas, o que denota equidade na distribuição das mesmas, podemos aferir que estas possuem igual relevância dentro do contexto das temáticas a serem ministradas no Curso.

Entretanto, percebemos que não foi dispensado as disciplinas do eixo eletivo, o mesmo tratamento, quanto a discriminação da carga horária, pois, estas, figuram apenas com a carga horária total. Contudo, as disciplinas, em uma primeira análise, vão ao encontro dos anseios dos interesses das populações afro-brasileira e indígenas para o ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica, com fulcro nas demandas da sociedade civil para o ensino da diversidade cultural.

Em uma segunda, sobre o quadro 9, buscando compreender as ementas, bem como a bibliografia sugerida para estas disciplinas, algumas considerações podem ser construídas: No que tange as ementas percebeu-se que a ementa da disciplina *Educação e Estudos Étnico-Raciais e ou Questões Étnicas Raciais*, à qual figura como disciplina do eixo obrigatório da

Matriz Curricular do Curso, esta não foi encontrada de forma autônoma no Projeto Pedagógico do Curso UFAL (2018), apenas é contemplada de forma periférica na ementa da disciplina *Prática Como Componente Curricular 3 (PCCC - 3)*. Portanto, há diferenças quanto a abordagem da ementa desta disciplina em relação as demais, pois aquelas também do eixo obrigatório, possuem suas respectivas ementas.

Logo, sugere-se construir a ementa para a disciplina *Educação e Estudos Étnico-Raciais e ou Questões Étnicos Raciais*, uma vez que a bibliografia sugerida para a Disciplina *Prática Como Componente Curricular 3 (PCCC – 3)*, não contempla o estudo das questões étnico-raciais.

A ementa da *Disciplina História da África I* revela que a mesma está organizada em consonância com os saberes práticos e teóricos do Continente africano, necessários aos futuros professores da Educação Básica.

Porém, no que tange a sua bibliografia básica, chama a atenção a dificuldade de acessar *online* as obras dos autores sugeridos, uma vez que dos três propostos para a disciplina África 01 apenas um é encontrado de forma acessível, como obra original, na *internet e online*, à qual corresponde: *História Geral da África. vol. 1. ed. Joseph Ki-Zerbo, UNESCO, 2010*, trata-se de um volume de 992 páginas em que se evidencia as especificidades da História da África para a humanidade, de fato trata-se de uma obra relevante, porém do ponto de vista do entendimento da cultura afro-brasileira, objeto de estudo da pesquisa, mostra-se uma África distante, das suas origens.

Em outras palavras, ditas na perspectiva de muitos professores que lecionam História, *fica difícil pegar o gancho dos temas abordados*, para dar conta das especificidades da cultura afro-brasileira, dada aos limites impostos pela carga horária da disciplina (54h), a extensão da obra, e os vínculos que se faz a partir desta com a realidade brasileira, mostra-se, portanto, complexa, para o professor da Educação Básica, devido a dinamicidade requerida nesta modalidade de ensino e a dificuldade de sintetizar as informações para melhor compreensão da temática aos discentes.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração refere-se à falta de material que retrate a população negra, especialmente no pós-abolição. Xavier (2013, p. 89) afirma que:

Em cursos de formação nos conteúdos relacionados à história negra [...] uma reclamação recorrente entre os professores é a da falta de material para se trabalhar com a pós-abolição no ensino de História. Em certa medida, a crítica procede, uma vez que, mesmo no meio acadêmico, o estudo da temática adquiriu maior vulto muito recentemente, a partir dos anos 2000, quase duas décadas depois do movimento de renovação historiográfica vivenciado pelas pesquisas em escravidão.²⁶⁰

O excerto desvela a necessidade de tornar mais acessível, não somente aos professores, mas também para os estudantes, materiais didático-pedagógicos que tragam à luz a trajetória histórica dessa população, disponibilizando para *download* nos meios digitais ou inserindo a discussão nos livros didáticos, estes, por sua vez, carentes de uma abordagem em que pese o negro diante do seu protagonismo cultural e das suas lutas pela liberdade.

No que tange a ementa da *Disciplina História da África 2*, sua ementa demonstra, a exemplo da ementa da disciplina anterior, certa preocupação com os saberes práticos e teóricos visando a formação dos professores da disciplina de História, no sentido de tratar com proficiência as especificidades do continente africano. Contudo, na sua bibliografia básica observou-se dificuldade de acessar as obras dos autores sugeridos, pois apenas se encontram resenhas, artigos e ou capítulos das respectivas obras na *internet*. Notamos que a referida bibliografia é composta de obras extensas e não especifica os capítulos a serem trabalhados numa disciplina prevista para 54 horas.

Portanto, sugerimos obras menos volumosas e ou indicações dos capítulos a serem trabalhados, como também indicações de *sites* de onde podem ser acessados e consultados. Isto facilitaria a pesquisa do egresso do curso de História e/ou dos professores/estudantes pesquisadores destinados a ampliar os conhecimentos sobre a temática.

Sobre a importância dos conteúdos escolares voltados para o Brasil, Cruz (2005, p.21) destaca que “Observando-se a bibliografia nesta área, teremos a nítida impressão da inexistência de experiências escolares dos negros em período anterior à década de 1960, quando a rede pública de ensino sofre vasta expansão do número de vagas”.²⁶¹

O excerto desvela dois aspectos principais. O primeiro refere-se à necessidade de se incluir nos temas afetos a África a situação do negro do Brasil, como viviam, sua cultura e o acesso dos mesmos à escola. Outro ponto diz respeito a carência de bibliografia nesta área, o

²⁶⁰ XAVIER, Giovana. “Já raiou a liberdade”: caminhos para o trabalho com a história da pós-abolição na Educação Básica. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 89.

²⁶¹ CRUZ, Mariléia dos Santos Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do negro e outras histórias**. SECAD. Brasília, DF: 2005, p.21.

que pode distanciar de certa forma o interesse dos estudantes da Educação Básica, visto que se estabelece, em certa medida, um silêncio historiográfico sobre a temática local.

Bezerra (2015, p.42) explicita que:

A aprendizagem de metodologias apropriadas para a construção do conhecimento histórico, seja no âmbito da pesquisa científica seja no do saber escolar, torna-se um mecanismo essencial para que o aluno possa apropriar-se de um olhar consciente para sua própria sociedade e para si mesmo.²⁶²

O autor destaca a importância que deve permear os conteúdos entre a pesquisa científica e os saberes escolares. Nesta perspectiva, torna-se necessário estreitar os vínculos entre a bibliografia sugerida na matriz curricular dos PPCs das universidades formadoras de professores de História com as escolas da Educação Básica, considerando, decerto os parâmetros de aprofundamentos requeridos para cada modalidade de ensino.

Reportando-me a ementa da disciplina *da Disciplina História Indígena*, à qual contextualiza de forma ampliada as possibilidades e saberes das populações indígenas que podem ser debatidos e ou questionados a partir de novas abordagens teórico-conceituais da História e da Antropologia. Todavia, no que tange a bibliografia básica sugerida verificamos a exemplo do que ocorrera nas outras disciplinas anteriormente analisadas, apenas acesso a resenhas, artigos e capítulos das obras citadas na bibliografia básica. Por que não se especifica os capítulos que serão trabalhados nas disciplinas e os disponibiliza para consulta? Decerto as dificuldades de acesso destes contribuí para que o conhecimento histórico fique, em certa medida, restrito à academia. Silva (2013, p.259) destaca que:

As pesquisas realizadas entre a história acadêmica e a história ensinada na escola mostraram a distância e as distorções entre elas e apontaram para a existência de um conhecimento sobre o passado e de um como fazer sobre a história criada pela escola e para a escola. [...] a história vem sendo ensinada e massificada nos índices dos livros didáticos, programas escolares e programas seletivos com forte indutor de sentidos ao ensino, como programas de vestibulares, não corresponde, num sentido epistemológico, à história que se produz como conhecimento pautado pela permanente provisoriade explicativa na relação com o tempo.²⁶³

O excerto desvela uma das questões centrais do ensino de História, ou seja, os distanciamentos existentes entre o que se aprende na academia e o que se ensina nas salas de

²⁶² BEZERRA, Hollien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 3. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015, p.42.

²⁶³ SILVA, Marcos. **História**: que ensino é esse? Campinas, SP: Papyrus, 2013, p.259.

aula da Educação Básica. Essa necessitada de uma História dinâmica, fluida e que se reinventa a partir das demandas dos sujeitos no tempo.

Nesta perspectiva, não se observa o passado pelo passado, mas o passado no presente. Decerto o melhor acesso às bibliografias das disciplinas que tratam do ensino da cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica, aliado a disseminação destas em livros didáticos e ou em materiais paradidáticos para a Educação Básica configurariam em aprendizados eficazes entre a História produzida e a História ensinada.

Quanto ao Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade Estadual de Alagoas, Campus III, o mesmo afirma que:

A Universidade Estadual de Alagoas origina-se da antiga **Fundação Educacional do Agreste Alagoano (FUNEC)**, criada em meados da década de 1970 constituindo sua sede no município de Arapiraca. Posteriormente foi constituída como mantenedora da **Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca - FFPA**. Na década de 1990, Alagoas ainda possuía expressiva carência de instituições de ensino superior em seu território, sobretudo no interior do estado. [...] foi incorporada ao executivo estadual, por meio da **Lei Estadual nº 5.119 de 12 de janeiro de 1990**. [Grifo do autor]

Percebemos pelo recorte temporal da trajetória da UNEAL, década de 1970 e 1990, que a mesma insere, inicialmente, no processo de lutas para afirmar enquanto uma das principais instituições formadoras de professores do interior do estado de Alagoas. Em relação a década de 1990, esta representa mudanças historiográficas do ensino de História, com o aumento das pesquisas no campo das ciências humanas, reverberadas, entre outros fatores, pelo respaldo advindo da Constituição Federal de 1988. Decerto a incorporação da Universidade Estadual de Alagoas ao executivo Estadual a partir da década de 1990 faz parte das conquistas empreendidas por este momento histórico que o País passava.

A Matriz Curricular do Curso de História da UNEAL (PPC/2017), é organizada por eixos estruturantes que compõem:

Disciplinas de Formação Geral; Disciplinas Pedagógicas; Disciplinas Histórico-Historiográficas; Disciplinas Teóricas e Técnicas; Disciplinas de Prática Profissional; Disciplinas obrigatórias; Disciplinas Optativas; Disciplinas Eletivas; Disciplinas de Tópicos Especiais ou Seminários Temáticos.²⁶⁴

²⁶⁴ ALAGOAS. Universidade Estadual de Alagoas - Campus III. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. Palmeira dos Índios, AL: 2017, p.23-24.

Verifica-se pelo exposto que as disciplinas ofertadas estão distribuídas em diversos eixos estruturantes. Chama a atenção o fato de que no eixo das disciplinas eletivas não estão especificadas as disciplinas que fazem parte do mesmo, apenas menciona-se a previsão destas no semestre letivo. Observa-se ainda, diferente do que foi encontrado no PPC/UFAL (2018), que no PPC/UNEAL (2017) não discrimina quais são as disciplinas pertencentes ao eixo obrigatório, ficando, de certa forma compreendido que este engloba os outros eixos, ou seja, a área do conhecimento específico, área pedagógica e estágio obrigatório supervisionado.

No tocante a composição das disciplinas que tratam do ensino da cultura afro-brasileira e indígena podemos observar no quadro abaixo:

IES	Projeto Pedagógico	Disciplina	Carga Horária			Obrigatória/ Eletiva
			Teórica	Prática	Total	
UNEAL	2017	Os índios na História do Nordeste	60	20	80	O
UNEAL	2017	Tópicos Especiais em História da África	60	XX	60	O
UNEAL	2017	Tópicos Especiais em Ensino das Relações Étnico-Raciais	40	40	80	O
UNEAL	2017	Seminários temáticos sobre Ensino, Diversidade e Educação Inclusiva	60	20	80	O

QUADRO 10 - DISCIPLINAS QUE TRATAM DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA PRESENTES NO CURSO DE HISTÓRIA DA UNEAL

Fonte: PPC/UNEAL, Campus III (2017).

O quadro 10 apresenta as disciplinas pertencentes aos eixos estruturantes que tratam do ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena no PPC/UNEAL (2017), isto é, aquelas em que os estudantes de graduação em história, futuros professores, irão cursar ao longo de sua inserção e permanência no curso em questão. Observamos que na disposição das disciplinas que tratam as questões afro-brasileiras e indígenas não existe equidade de carga horária, pois a disciplina *Os índios na História do Nordeste*, possui uma carga horária total de 80 horas, enquanto a disciplina *Tópicos especiais em História da África*, figura com tão somente 60 horas, portanto, 20 horas a menos. Nesse contexto, como currículo é considerado território de poder percebemos que a disciplina que trata da questão indígena revela-se com um pouco

maior de força por figurar com maior carga horária, portanto, talvez revele maior interesse pelo seu campo de estudo.

Comparando-se com a disciplina *Tópicos Especiais em História da África*, esta não possui horas destinada a prática, como também, se revela com menor quantidade de horas aula. No comparativo entre os dois PPCs, observamos que o documento da UFAL/2018 prevê aulas práticas em todas as disciplinas, enquanto que o PPC da UNEAL/2017 exara ausência de aulas práticas em várias disciplinas, o que de certo modo pode engessar a dinâmica das aulas, uma vez que ao privilegiar apenas as aulas teóricas em um curso de formação de professores, reduz-se, assim, a perspectiva do professor de história dinamizar os conteúdos que apreendeu em sala de sala no banco da universidade, dificultando o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula na Educação Básica. Ribeiro (2010) pondera que:

Os nossos cursos quase nunca recorrem a prática de investigação. Através dela se poderia aprender sobretudo a problematizar e a questionar não apenas a historiografia no sentido da produção intelectual, mas também a própria realidade concreta que nos rodeia, numa prática mais sadia de ensinar e praticar a própria disciplina, olhando em volta, tentando mostrar uma história viva, que permite aos alunos sua própria identificação social. [...] com isto se perde o dinamismo da História e se impede qualquer perspectiva de compreensão da possibilidade de mudança e da situação do historiador como agente do processo, capaz de agir sobre ele e transformá-lo.²⁶⁵

Assim, o excerto desvela a importância de metodologias de ensino que envolvam uma maior interação dos alunos com o meio social. Destaca-se que nas escolas da Educação Básica pesquisadas, também se verificou dificuldades semelhantes quanto as aulas-campo, como já fora evidenciado anteriormente neste trabalho. Percebemos que existe uma certa naturalização tanto no ensino superior como na Educação Básica de não ocorrer a investigação intelectual, oportunizadas por meio das pesquisas do meio social e/ou no entorno dessas instituições, sob argumentos da falta de provimentos financeiros para concretização desta metodologia de ensino.

Reportando as ementas e bibliografias das disciplinas constantes no PPC/UNEAL (2017), verificou-se que estas contemplam a formação dos futuros professores de História dentro de uma perspectiva de ensino plural com respeito a diversidade cultural. Entretanto, as mesmas observações elencas para no PPC/UFAL (2018), especialmente no que tange a acessibilidade da bibliografia básica sugerida se aplicam também no PPC/UNEAL (2017), pois em sua grande maioria, apenas se tem acesso a resenhas e artigos das referidas obras.

²⁶⁵ RIBEIRO, Déa Felon. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. In: **Tempos Históricos**, João Pessoa, v. 12. p. 23-35, jan./jun. 2008, p.27.

Outro ponto que merece destaque neste PPC, refere-se a amplidão da bibliografia básica, o que nos leva a questionar se nestas disciplinas, previstas em média de 80 horas, os estudantes conseguirão compreender as obras sugeridas, levando em consideração a extensão das mesmas. Possivelmente, como sugestão, o desmembramento das disciplinas que tratam das questões afro-brasileiras e indígenas, com a divisão da bibliografia e criação de novas disciplinas nesta direção de estudo: cultura afro-brasileira e indígena, decerto contribuiria para o ensino da História da cultura afro-brasileira tanto no ensino superior como na Educação Básica no estado de Alagoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Escravo - não, não morri
Nos ferros da escravidão;
Lá nos palmares vivi,
Tenho livre o coração!
As minhas carnes rasgadas,
Nas faces ensanguentadas
Sinto as torturas de cá;
Deste corpo desgraçado
Meu espírito soltado
Não partiu - ficou-me lá!...
(Luiz Gama, 1859, p.17).*

O excerto desvela a essência do pensamento daqueles que foram oprimidos durante o escravismo no Brasil. Eles não se reconheciam como escravos, mesmo vivendo sob regime desumano e circunstâncias alheias a sua vontade, seu coração era livre, apesar das carnes rasgadas e as faces ensanguentadas. O corpo padecia, mas o seu espírito *soltado*, livre, ficou lá na África e agora vive nos Palmares do Brasil. Percebemos que existe uma diferença entre ser escravizado e ser escravo. O primeiro foi-lhe imposto sob pretextos e interesses de outrem. O segundo, não aceita esta condição de ser escravo e luta com os instrumentos dos quais dispõe, visando a tão propalada liberdade.

Com esse sentimento de luta, outrora pela liberdade e nos dias atuais pela igualdade de oportunidade das populações afro-brasileiras e indígenas, iniciam-se as considerações finais desta Dissertação de Mestrado à qual resultou em muitas aprendizagens acerca da temática em questão, desvelando os desafios em lidar com a temática, assim como compreender algumas interfaces da dinâmica que envolve os fazeres e saberes da docência, especialmente em ser professor de História na Educação Básica, em especial no estado de Alagoas.

Destarte, torna-se necessário refletir sobre o papel da educação na formação das crianças, jovens e adultos, no sentido de propor saídas para reverter quadros desolados que desemboca no analfabetismo, elemento este que por si só já desvela os mais variados níveis de desigualdades sociais em todo o País, bem como os preconceitos raciais ainda fortemente marcados em nossa sociedade.

Nestes termos, o ensino de História na Educação Básica pode contribuir para a mudança desse quadro desolador, especialmente no que tange ao ensino plural com respeito a

diversidade cultural, previsto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e nas Leis 10.639/2003 e na Lei 11.645/2008.

Em resposta aos questionamentos propostos nesta dissertação, destacamos que essas questões foram elucidadas a partir dos discursos sobre o ensino de História, pois faz parte de um contexto histórico que somente com a ampliação do conhecimento histórico acerca das nossas origens e de um ensino eficaz conseguirá alcançar em sua plenitude a compreensão dessas problemáticas.

Esta preocupação em esclarecer esses pontos permeou toda a pesquisa e constituiu não apenas em analisar um ou outro item isoladamente, mas em entendê-los como um fio condutor de uma teia existente entre os diversos sujeitos sociais e históricos, ferramentas didático-pedagógicas, formação dos professores, perfil dos estudantes, domínio dos conceitos referentes à especificidade da História, as abordagens historiográficas, a utilização das metodologias que envolve a História do tempo presente e a História oral, o currículo, a legislação vigente acerca do ensino da temática afro-brasileira e indígena em sala de aula, os preconceitos étnico-raciais, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de História das universidades formadoras de professores e os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas estaduais pesquisadas, estes foram alguns dos elementos que ajudaram a compor esta pesquisa.

Um ponto interessante é que paralelamente ao desenvolvimento da pesquisa, passei a ter conhecimento de algumas interfaces do ensino de História, especialmente no que tange ao ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica, o que decerto contribuirá para o desenvolvimento de minhas práticas e metodologias, enquanto integrante do quadro docente da disciplina de História da SEDUC/AL.

Os caminhos percorridos pela pesquisa versaram sobre temas que se faz presente no cotidiano da sala de aula, seja na Educação Básica, seja nos cursos de formação de professores no âmbito das universidades, pois como foi visto devemos considerar que, quanto mais se diminuem os distanciamentos entre a História pesquisada e a História ensinada, melhores serão os ganhos de aprendizagem tanto em uma modalidade de ensino como na outra. Assim, justifica o domínio dos temas abordados neste trabalho como forma de posicionamento frente às demandas do ensino de História na contemporaneidade.

Apesar do objetivo central da pesquisa consistir em analisar como o ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena está sendo ministrado na Educação Básica, outros temas foram trazidos e evidenciados para esta compreensão. Sendo assim, o recorte temporal dos temas envolvidos na pesquisa foi flexibilizado de forma a elucidar as complexidades existentes entre estes e o ensino da temática em sala de aula.

Esta, por sua vez, constitui como sendo o *locus* principal do ensino e aprendizagem e todos os esforços precisam ser feitos no sentido de não distanciar dela, pois entendemos que se o ensino de História na Educação Básica é pautado pela dinamicidade, criticidade, com metodologias inovadoras, respeito à diversidade cultural e professores preparados, decerto a formação docente configura nos mesmos patamares. Dessa forma, podemos citar o Mestre Paulo Freire quando diz: “só se ensina aquilo que se aprende”.

A pesquisa em tela apontou algumas interfaces na medida que os temas principais ou correlatos foram sendo desenvolvidos e refletidos como objeto de estudo, tais como: muitos estudantes ainda percebem a disciplina de História como aquela em que é preciso *decorar* para aprender, numa perspectiva já ultrapassada, pois na atualidade o que se deseja é formar cidadãos críticos, que à luz das fontes históricas possam interpretá-las e ou questioná-las, percebendo o contexto da sua produção nas mais variadas épocas.

Isto se reverbera na maior compreensão das demandas do presente, às quais se associam à tomada de posicionamentos em relação aos fatos e feitos ensejados no seu cotidiano. Portanto, o domínio referente aos temas História, passado e memória por parte dos professores, na perspectiva retratada neste trabalho, ou seja, como eles se aproximam e se distanciam, contribuirá para uma melhor compreensão das especificidades do ensino de História para os estudantes da Educação Básica em nosso estado, quiçá em nosso País.

Outro tema em discussão refere-se ao livro didático de História. Existem aqueles que defendem o uso dessa ferramenta em sala de aula e, também, aqueles que são contra. Certa vez, ao apresentar o artigo intitulado: *O ensino da cultura afro-brasileira e indígena nos livros didáticos de História*, fui questionado por um dos participantes quanto à relevância da abordagem deste tema naquele momento. Uma vez que se discutia outros temas, possivelmente mais importantes, dada a fala do interlocutor, como *A escola sem partido*.

Para além do debate oportunizado sobre a importância do livro didático, chama a atenção o fato da pretensa irrelevância do mesmo pelo participante. Decerto a falta de conhecimento aliada a possível viés ideológico o impedia de fazer uma análise mais ampla sobre este material didático pedagógico que precisa sim, ser melhor escolhido, explorado, questionado e aperfeiçoado, mas sem dúvida é consenso entre a maioria dos historiadores do seu valor positivo no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica.

No que diz respeito à composição dos conteúdos curriculares referente à temática cultura afro-brasileira e indígena, a pesquisa indica que os livros didáticos das coleções analisadas - História Sociedade & Cidadania, do autor Alfredo Boulos (PNLD/2015) e a coleção História Global, do autor Gilberto Cotrim (PNLD/2017), ambas utilizadas nas escolas

pesquisadas, retratam a cultura dessas populações de forma fragmentada e periférica. Contudo, não basta culpabilizar o livro didático, mas compreendê-lo como parte de um sistema que ainda privilegia o currículo eurocêntrico no Brasil.

A sistematização de gráficos, quadros e tabelas foi bastante utilizada na pesquisa, como forma de ampliar a discussão sobre os dados obtidos, especialmente sobre o perfil dos estudantes das escolas pesquisadas, o que denota a necessidade de planejamentos dos conteúdos curriculares, enfatizando quando oportuno a História da cultura afro-brasileira e indígena, verificamos em algumas escolas a existência de significativa parcela de estudantes que optaram por não declarar a sua cor e ou raça, o que pode estar associado, na maioria das vezes a dois aspectos principais: o primeiro refere-se à eficácia quanto ao ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena na respectiva escola; o segundo pode estar associado aos preconceitos, estereótipos e práticas racistas, infelizmente, ainda presentes na sociedade brasileira.

Nesta pesquisa, verificamos ainda por meio da sistematização dos dados, a resistência por parte do Estado brasileiro em conceituar a raça indígena nos censos demográficos, que somente ocorreu em 1991, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, considerada um marco na defesa das minorias.

A pesquisa evidenciou a necessidade de atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas pesquisadas, visto que em sua totalidade os mesmos se encontravam em processo de atualização. Talvez por isso observamos a existência de professores de História que não conheciam a legislação que trata da obrigatoriedade no currículo das redes regulares de ensino de todo o País, bem como o ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena.

De outro modo, os Projetos Políticos dos Cursos de História das duas universidades pesquisadas encontram-se atualizados, uma vez que contemplam o ensino da temática pesquisada em suas matrizes curriculares e evidenciam as disciplinas que dialogam com algumas interfaces da temática “cultura afro-brasileira e indígena” no Curso de História da UFAL e UNEAL.

Contudo, a pesquisa revelou que a bibliografia básica sugerida nas disciplinas em questão é de difícil acesso tanto para os professores/pesquisadores como para os estudantes dos respectivos cursos. Além disso, devido à extensão das obras e o limite imposto pela carga horária das disciplinas integrantes destas Matrizes Curriculares, em média de 80 horas, propõe-se que sejam criadas novas disciplinas que tratem da temática em questão, como também que estas obras estejam disponibilizadas em plataformas digitais e *online*.

Outro tema explorado na pesquisa foi a formação continuada dos professores de História na Educação Básica e a valorização da formação inicial para lecionar História. Em face disso, percebemos ser um ponto controverso, pois nas observações empreendidas nas escolas pesquisadas, contrariando o que preconiza a legislação vigente, identificamos uma parcela significativa de professores com outra formação lecionando História, o que desrespeita à legislação.

Notamos ainda, a inexistência de projetos de formação continuada de professores para lidarem com a temática “ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena” na Educação Básica, comprometendo o ensino de saberes específicos da disciplina de História, especialmente no que tange a compreensão de conceitos acerca das questões afro-indígenas.

Finalizando, mas sem a pretensão de esgotar o debate sobre as interpretações e análises do ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica, mesmo porque diante da complexidade dos temas envolvidos, os quais fazem parte do cotidiano em sala de aula e inter cruzam com a temática objeto de estudo.

Portanto, consideramos ser oportuno a continuidade desta pesquisa envolvendo uma maior quantidade de escolas da Educação Básica das redes de ensino estadual, municipal e privada do estado de Alagoas, procurando fazer o cruzamento de dados, não apenas entre escolas da mesma rede de ensino, mas entre as escolas pertencentes a diferentes sistemas, inclusive as escolas quilombolas e indígenas.

No mais, espero que este trabalho da forma como ampliou meu conhecimento possa suscitar e incentivar novos pesquisadores a retratarem em outras pesquisas a realidade do ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica no estado de Alagoas, sem distanciar das experiências docente em sala de aula, pois o chão da escola é um *locus* privilegiado de construção de saberes da profissão docente.

Para concluir, ousou deixar uma mensagem, após ter transitado como pesquisador pelos meandros do ensino de História na Rede estadual de ensino do estado de Alagoas: o ensino e a aprendizagem são construídos com planejamento e sobretudo por meio dos documentos norteadores das respectivas unidades de ensino.

Desse modo, todos os documentos de base legal necessitam estar sempre atualizados com o envolvimento de todos os seguimentos que compõe as instituições de ensino, devendo estar pautados pelo respeito à legislação vigente, especialmente no que tange às questões étnico-raciais.

Faz-se necessário, investimentos em materiais didáticos e pedagógicos de modo a valorizar as culturas regionais, seja na forma de preparar e ministrar as aulas, bem como nas

aulas extraclasse, assim como zelar pela legislação colocando professores com formação adequada para conduzir os componentes curriculares nas escolas compatíveis com a sua formação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha. Cultura popular: um conceito e várias histórias. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.
- ALAGOAS. Secretaria de Estado de Educação e do Esporte. **Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação e das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Afro Alagoana e Indígena**. Processo CEE/CEB nº 639/2010 e Resolução CEE/CEB nº 82/2010. Maceió, 2012.
- ALAGOAS. **Projeto Político Pedagógico da Escola “D”**. 3ª Gerência Regional de Ensino. Palmeira dos Índios, 2016.
- ALAGOAS. **Projeto Político Pedagógico da Escola “E”**. 3ª Gerência Regional de Ensino. Palmeira dos Índios, 2017.
- ALAGOAS. Universidade Federal de Alagoas - Campus A. C. Simões. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. Maceió, AL, 2018.
- ALAGOAS. Universidade Estadual de Alagoas - Campus III. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. Palmeira dos Índios, AL: 2017.
- ALBERTI, Verena. Fontes Orais: Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- ALMEIDA, Maria das Graças Batista de. **Desbravando horizontes: a importância das aulas de campo no ensino de história**. (Artigo). Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_1datahora_27_09_2013_14_52_20_idinscrito_1071_26a8c2e64d49ad9bcb2090054f21e0fe.pdf. Acesso em: 30 ago. 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Comunidades Indígenas e Estado Nacional: histórias, memórias e identidades em construção (Rio de Janeiro e México - séculos XVIII e XIX). In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Org.). **Cultura política e leitura do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

AMARAL, Sharyse Piroupo do. **História do negro no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Salvador: 2011.

ARAÚJO, Clebianne Vieira de; MORAIS, Gleison Carlos Souza de; ARAÚJO, Cleberson Vieira de. Entre a História Ensinada e o Direito a opinião: Dilemas e perspectivas. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José Maria (Org.). **Um Pé de História: estudos sobre aprendizagem histórica**. Rio de Janeiro: Ebook LAPHIS/Sobre Ontens, 2017.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru, SP: Edusc, 2006.

AZEVEDO, Cecília; ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Identidades Plurais. O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Marta; SOIHET, Rachel. (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

BARROS, Zelinda dos Santos; BARRETO, Paula Cristina da Silva; SOARES, Marília Carvalho; SANTOS, Marta Alencar dos. **Educação e relações étnico-raciais**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: 2013.

BAUMGARTEN, Lídia. Aprendizagem histórica no ensino de História: algumas considerações. **Revista Crítica Histórica**, Ano VIII, n.15, p.62-83, jul. 2017.

BEZERRA, Antonio Alves. Palestra Proferida na Mesa-redonda “Metodologia do Ensino de História, Estágio Supervisionado e Práticas Pedagógicas Docentes”. **8º Encontro Nacional de História da UFAL**, realizado entre os dias 28 e 30 de setembro de 2016. Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Maceió: UFAL/CEDU, 2016.

BEZERRA, Antonio Alves; MACHADO, Valdirene. O ensino de História da África e da cultura afro-brasileira: algumas interfaces da Lei 10.639/03. V SEMANA INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA; III ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE; I SEMINÁRIO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E COGNIÇÃO DE ALAGOAS, 2016, Maceió. **Anais - V SIP, III ELBTDF e I SALCA**. Maceió, AL: UFAL/CEDU, v. 1, p.1-10, 2016.

BEZERRA, Antonio Alves [et. al.]. Formação de professores de história: diálogos entre universidade, escolas e sociedade a partir do PIBID. In: MELO, Deywid W. de. [et. al.]. (Org.). **Letramento e suas múltiplas faces: experiência do PIBID na UFAL**. Fortaleza, CE: EdUECE, p.205-223, 2020.

BEZERRA, Hollien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Identidade Nacional e ensino de História no Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **O ensino de história: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Identidade Nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Lei n. 1.390**, de 3 de Julho de 1951. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L1390.htm>. Acesso: 11 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal, 2018.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e indígena. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 13 dez. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, mar.2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2019

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2**, de 24 de setembro de 2008. Dispõe sobre a relação existente entre formação e atuação dos docentes. Brasília, DF: 2008. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb002_08.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 03**, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em sala de aula. Brasília, DF: 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.276 (Poder Executivo Federal)**, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica. Brasília, DF: 1999, p.1. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=3276&ano=1999&ato=ccbcXWq5keNpWT783>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. CNE/CP 3/2004 (Relatório). Aprovado em 10 de março de 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF: 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, DF: 2000, p.21. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Economia. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2019.

BRASIL. **Características étnico-raciais da população: um estudo das categorias de cor ou raça 2008**. IBGE, Rio de Janeiro: 2011.

BRASIL. **Censo do IBGE/1991**. População indígena no Brasil. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2015: Guia de livros didáticos de História - Ensino Médio**. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF: 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: Guia de Livros Didáticos de História – Ensino Médio**. Secretária de Educação Básica. Brasília, DF: 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Regiões mais pobres do Brasil**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25882-extrema-pobreza-atinge-13-5-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-7-anos>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: Guia de Livros Didáticos Ensino Médio**. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico>>. Acesso em: 08 nov. 2019.

BRAUDEL, Fernand. Pedagogia da História. **Revista da História**. v. 11 n. 23. 1955. P. 4. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/36464/39187>>. Acesso em: 17 dez. 2019.

BROOKSHAW, David. **Raça e cor na literatura brasileira**. Tradução Marta Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983, p.12. *Apud* NASCIMENTO, Alessandra Santos. Classificação oficial e extra-oficial: raça e cor em debate. *Revista Perspectivas*, São Paulo, v.26, p.133-148, jan./jun. 2006.

CAIMI, Flávia Heloísa. História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate? **ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História**, Fortaleza, 2009.

CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. A progressão do conhecimento histórico na educação básica: dilemas da transição entre os níveis fundamental e médio. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, p.521-553 mai./ago. 2014.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p.17-32, 2006.

CANDAU, Vera Maria. As diferenças fazem diferença? Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: SOARES, Leôncio. [*et. al.*] (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio. Classificações raciais e formação do campo estatístico no Brasil (1872-1940). In: SENRA, Nelson de Castro; CAMARGO Alexandre de Paiva Rio (Org.). **Estatísticas nas Américas: por uma agenda de estudos históricos comparados**. IBGE, Rio de Janeiro, 2010.

CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo. **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2012.

CASSIANO, Celia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

CHARLOT, B. Formação de professores: A pesquisa e a política educacional. In: SILVA, Marcos. GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. **Educere et Educare**, v.10. n. 20, p. 687-705, jul./dez. 2015.

COSTA, Warley da. A escrita escolar da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

COTRIM, Gilberto. **História Global**, v. 1, 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

COTRIM, Gilberto. **História Global**, v. 2, 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
COTRIM, Gilberto. **História Global**, v. 3, 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

- COSTA, Júlio César Virgínio da. O ensino de História com o museu: práticas educativas em processos reflexivos. **Revista Crítica Histórica**, Maceió, ano VIII, n. 15, p.108-135, jul. 2017.
- CRUZ, Mariléia dos Santos Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do negro e outras histórias**. SECAD. Brasília, DF: 2005.
- CUNHA, Renata C. O. Barrichelo; OMETTO, Cláudia B. de C. N. O trabalho coletivo na escola: o projeto político-pedagógico como pauta de formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p.402-411, set./dez. 2013.
- CUNHA, Jorge L. da; CARDÔZO, Lisliane dos Santos. Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p.141-162, out./dez. 2011.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008, p.294-295.
- DELGADO, Lucilia de A.; FERREIRA, Marieta de M. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p.19-34, dez. 2013, p.24-25. Disponível em: <rhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/RHHJ>. Acesso em: 13 nov. 2019.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- DE LUCA, Tania Regina; MIRANDA, Sonia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p.123-144, dez. 2004.
- DISTRITO FEDERAL, Governo do. Coordenação de Educação em Diversidade. **Orientações Pedagógicas: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Brasília: 2012.
- DISTRITO FEDERAL, Governo do. Coordenação de Educação em Diversidade. **Orientações Pedagógicas: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena - Artigo 26 A da LDB**. Brasília: 2012.
- FARENZENA, Nalú. Mudanças e permanências: emenda da obrigatoriedade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 197-209, jul./dez. 2010.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. **Aprendendo História: Reflexão e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente: desafios**. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v.94, n. 3, p.111-124, maio/jun. 2000.
- FERNANDES, José R. Oriá. Um lugar na escola para a História local. **Ensino em Revista**, Uberlândia. v. 4, n. 1, p.43-51, jan./dez. 1995.

FERNANDES, José R. Oriá. O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no ensino de história. **Revista de História**. n. 13, jul./dez. p.121-131. 2005.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FONSECA, D. J. *A piada: discurso sutil da exclusão social: um estudo do risível no racismo à brasileira*. 1994.298 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo, 1994.

FONSECA, Dagoberto. O negro no Brasil e seu olhar para a África e a América Latina: um olhar sobre a globalização Sul-sul. **Revista do PPGCS**, UFRB, v. 1, n.1, p. 26-59, 2018.

FONTENELE, Zilfran Varela; CAVALCANTE, Maria da Paz. Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 46, e204249, jan. 2020, p.6. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100508&tlng=pt>. Acesso em: 18 fev. 2020.

FRAZÃO, Érika E. Vieira; RALEJO, Adriana Soares. Narrativas do “outro” no currículo de História: uma reflexão a partir dos livros didáticos. In: MONTEIRO, Ana Maria. [et al] (Org.). **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

FREITAS, Marco Cesar de; BICAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. v.3- Biblioteca básica da história da educação brasileira - São Paulo: Cortez. 2009.

FREITAS, Sonia Maria de. **História oral: possibilidades e procedimentos**. 2. ed. São Paulo: Editora Humanitas, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos. "Organização do trabalho pedagógico". Palestra proferida no VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação, Novo Hamburgo, agosto de 1991 (mimeo), p.23. In: VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

GABRIEL, Carmem Teresa; FRAZÃO, Érika Elizabeth Vieira. Currículos 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**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

GAMA, Luiz Gonzaga Pinto da. **Primeiras Trovas Burlescas de Getulino**. São Paulo, 1859. Disponível em:
<https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/4905/1/008938_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 15 dez 2019.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. A nação imaginada nos livros didáticos do século XIX. **Cadernos de História da Educação**. v. 14, n. 1, p.39-53, jan./abr. 2015.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de Identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

GERHARDT, Tatiane Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história: uma análise nos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático**. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, v. 16, n. 47. p.333-512, mai./ago. 2011.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi de Palmares**. São Paulo: Globo Livros, 2019.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisas em Ciências Sociais**. 3. ed., Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONTIJO, Rebeca. Identidade Nacional e Ensino de História: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU, Marta; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

GROFF, Paulo Vargas. Direitos Fundamentais nas Constituições brasileiras. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, ano 45, n. 178, abr./jun. 2008.

GRUNEWALD, Rodrigo. **Toré: Regime encantado do índio do Nordeste**. Recife: FUNDAJ, Massangana, 2005.

GRUPIONI, Luís Donizete Benz (Consultor). **Documento Técnico Consolidado: Estudos para regulamentar a Lei 11.645**. UNESCO. Conselho Nacional de Educação. São Paulo, 2012. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=34951-documento-tecnico-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 dez. 2019.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: **PNLD 2015: história: ensino médio**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

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

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais / Vértice, 1990.

Jornal O Globo. Presidente da Fundação Palmares – **Sérgio Camargo**: Em depoimento, publicado no dia 04 de junho de 2020, chama o Movimento Negro de “escória”. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/leia-integra-do-depoimento-em-que-sergio-camargo-da-fundacao-palmares-chama-movimento-negro-de-escoria-24462253>. Acesso: 09 de junho de 2020.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LIMA, Mônica (Prefácio). In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

LOPES, Maria Aparecida de Oliveira. Museu Afro-Brasil: Ampliando e preservando os bens e materiais e imateriais da cultura afro-brasileira. **Patrimônio e Memória**, UNESP, v. 4, n. 1, p.140-160. 2008.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. In: **Revista Projeto História**, São Paulo, n. 17, nov. 1998.

MACEDO, Celênia de Souto. **O índio como o outro**. O desafio de construir uma identidade positiva a partir dos livros didáticos. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2009.

MATTOS, Hebe. O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. (Org.). **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

MATTOS, Hebe. História e movimentos sociais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MOREIRA, Igor Lemos. Sobre História Pública e ensino de História: Algumas Considerações. In: Dossiê Ensino De História: Diferentes Enfoques e Perspectivas. **Educação Básica Revista**, v. 3, n. 2, p.81-96, 2017.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1989.

MULLER, Tania M. Pedroso. Livro didático, educação e relações étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p.77-95, mai./jun. 2018.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: História, Realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global, 2004.

MUNANGA, Kabengele, (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Alessandra Santos. Classificação oficial e extra-oficial: raça e cor em debate. **Revista Perspectivas**, São Paulo, n. 29, p.133-148, 2006.

NASCIMENTO, Alessandra Santos; FONSECA, José Dagoberto. Classificações e identidades: mudanças e continuidades nas definições de cor ou raça. In: PETRUCCELLI, José Luis. SABOIA, Ana Lucia (Org.). **Características étnico-raciais da população: Classificações e identidades**. Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: 2013.

NEVES, Mary Hellen Lima das. **Os índios Xukuru-Kariri na Mata da Cafurna em Palmeira dos Índios: relações socioambientais no semiárido alagoano (1979-2016)**. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019, Maceió, 2019.

OLIVA, Anderson. **Lições sobre a África: Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)**. 2007. 404 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

OLIVEIRA, Manuela Souza de. **Trabalho docente precário: narrativas de professoras monitoras de uma escola estadual do 1º ao 5º ano no Município de Maceió-AL**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2015.

PEREIRA, N. Mullet; MEINERZ, C. Beatriz; PACIEVITCH, Caroline. Viver e Pensar a Docência em História diante das demandas sociais e identitárias do Século XXI. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 21, n.2, p.31-53, jul./dez. 2015.

PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia (Org.). **Características étnico-raciais da população**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro: 2013.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PINTO, Regina. Raça e educação: uma articulação incipiente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p.41-50, 1992.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. Cartografias da pesquisa em ensino de História. 1 ed. Rio de Janeiro: Muab X, 2019, p.152. In: DALONGEVILLE, Alain. *L'image du barbare dans l'enseignement de l'histoire: une experience de l'alterité*. Paris, l'Harmattan, 2001.

Disponível em:

<<https://books.google.com.br/books?id=azWhDwAAQBAJ&pg=PA152&lpg=PA152&dq>>.

Acesso em: 16 dez 2019.

RIBEIRO, Déa Fenelon. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. In: **Tempos Históricos**, João Pessoa, v. 12. p. 23-35, jan./jun. 2008.

Revista IstoÉ. Ministro da Educação - **Abraham Weintraub**: em reunião ministerial, ocorrida no dia 22/04/2020 no Palácio do Planalto, quando dentre outras observações o mesmo afirma “que odeia o termo povos indígenas”. Edição nº 2630 de 05 de junho de 2020. Disponível em: <https://istoe.com.br/weintraub-diz-que-desabafo-sobre-termo-povos-indigenas-nao-foi-pensado/> Acesso: 09/06/20.

ROSEMBERG, Fúlvia. Estatísticas educacionais e cor/raça na educação infantil e no ensino fundamental: um balanço. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 34, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia; BATISTA, Chirley; SILVA, Paulo V. Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

ROCHA J. **Turismo em Alagoas: Palmeira dos Índios**.
[http://joaorochoa2.blogspot.com/2012/09/ Palmeira dos índios](http://joaorochoa2.blogspot.com/2012/09/Palmeira-dos-índios). Acesso: 27 dez. 2019.

SACRISTÁN, J.G. **A cultura, o currículo e a prática escolar**. In: SACRISTÁN, J.G. O Currículo: Uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Trad. Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALVATO, Marcio Antonio; FERREIRA, Pedro C. Gomes; DUARTE, Angelo J. Mont'Alverne. O Impacto da Escolaridade Sobre a Distribuição de Renda. **Estudos econômicos**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 753-791, out./dez. 2010.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de História culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SANTOS, Alessandra Cristiane dos; FERREIRA, Nervo Fábio Lustosa. A importância da pesquisa como princípio educativo para a formação científica de educandos no ensino superior. *Educação em Foco*, Edição nº: 07/Ano: 2015, p.36. In: DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SANTOS, José Antônio dos. História e cultura afro-brasileira e Movimento Negro. **Momento**, v. 22, n. 2, p.39-64, jul./dez. 2013.

SANTOS, Luan Moraes dos. **Os Xukuru-Kariri e as elites: história, poder e conflito territorial em Palmeira dos Índios-AL (1979-2015)**. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de Memórias em Terras de História: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. **Memória e res (sentimento):** indagações sobre uma questão sensível (Org.). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

SENKEVICS, Adriano Souza. MACHADO, Taís de Sant'Anna; OLIVEIRA, Adolfo Samuel. **A cor ou raça nas estatísticas educacionais: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep**. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v.17, n. 2, mai./ago. 2010.

SILVA, Cintia Gomes da. **Análise das imagens dos povos indígenas em uma coleção de livros didáticos de História para estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. 2019. 166. f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2019.

SILVA, Ana Celia. A desconstrução da discriminação .no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele, (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Giovani José da. Ensino de história indígena no Brasil: algumas reflexões a partir de Mato Grosso do Sul. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileira e indígena**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SILVA, José Bezerra da. **Educação Escolar Quilombola: Limites e Perspectivas**. Palmeira dos Índios-AL: FACESTA, 2015.

SILVA JÚNIOR, Aldemir de Barros da. **Aldeando sentidos: os xucuru-Kariri e o serviço de proteção aos índios no agreste alagoano**. Maceió: EDUFAL, 2013.

SILVA, Marcos. **História: que ensino é esse?** Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SILVA, Marcos e GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v.17, n. 2, p.32-47, mai./ago. 2010.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

STRÖHER, Carlos Eduardo; MEINERZ, Carla Beatriz. Entre o singular e o coletivo: presença de (auto) biografias em livros didáticos do PNLD. **Educação Básica Revista**, v. 3, n. 2, 2017.

VAINER, Bruno Zilberman. Breve Histórico acerca das Constituições do Brasil e do controle de constitucionalidade brasileiro. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, n. 16, jul./dez. 2010.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VIANA, Larissa. Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural. In: ABREU, Marta; SOIHET, Rachel. (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

XAVIER, Giovana. “Já raiou a liberdade”: caminhos para o trabalho com a história da pós-abolição na Educação Básica. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ENTREVISTAS

Professor Luiz Gama. O Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica no estado de Alagoas (1988-2012). **Entrevista.** Palmeira dos Índios, Alagoas, 06 set. 2019.

Professor Alfredo Celestino. O Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica no estado de Alagoas (1988-2012). **Entrevista.** Palmeira dos Índios, Alagoas, 07 out. 2019.

Professor Cacique Raony. O Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica no estado de Alagoas (1988-2012). **Entrevista.** Palmeira dos Índios, Alagoas, 07 out. 2019.

Professor Zumbi dos Palmares. O Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica no estado de Alagoas (1988-2012). **Entrevista.** Palmeira dos Índios, Alagoas, 19 ago. 2019.

Professora Judite Xukuru (Técnica da 3ª GERE). Sobre o quadro de professores da disciplina de História na 3ª Gerência de Ensino de Alagoas. **Entrevista.** Palmeira dos Índios, Alagoas. 08 ago. 2019.

Professora Emília Pankará (Coordenadora Pedagógica). Sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola “A”. **Entrevista.** Palmeira dos Índios, Alagoas. 14 ago. 2019.

Professora Lourdinha Tuxá (Coordenadora Pedagógica). Sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola “E”. **Entrevista.** Palmeira dos Índios, Alagoas. 15 ago. 2019.

ANEXO A – Questionário Aplicado aos Professores da Disciplina de História**ROTEIRO DE PESQUISA**Dehon da Silva Cavalcante²⁶⁶**Título da Pesquisa – O Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica no estado de Alagoas (1988-2012)****1- Objeto de reflexão - identificação**

- a) Qual o nome completo, cargo que ocupa, e quanto tempo está no cargo?
- b) Qual o ano da sua formação superior, instituição de ensino superior e qual a área do conhecimento?
- c) Se Professor, em que anos/séries ministra suas aulas ou está à frente do grupo de pesquisa, ou coordenação?
- d) Quantos alunos possuem cada turma ou grupo de pesquisa?

2- Objeto de reflexão – livro didático e as dificuldades para o ensino da disciplina de História

- a) Em sua opinião qual a importância do livro didático e dos materiais de uso sistemático para o professor e para o aluno da educação básica, especialmente os do ensino médio regular?
- b) Em sua opinião quais as principais problemáticas enfrentadas pelo professor de História que trata da temática afro-indígena, no seu cotidiano, em relação ao ensino e aprendizagem dessa temática?
- c) Em sua opinião quais os principais desafios a serem superados para organização e seleção dos conteúdos curriculares na modalidade de ensino médio, especialmente os que tratam da temática afro-brasileira e indígena?

3- Objeto de reflexão – legislação que trata da temática afro-indígena e o ensino de História.

²⁶⁶ Graduado em História (Licenciatura Plena) pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL; Mestrando em História Social (Poder, Cultura e Sociedade) pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL; Professor de História da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC-AL; atualmente desenvolve pesquisa sobre o ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica no estado de Alagoas (1988-2012). E-mail: dehonc@hotmail.com

- a) Você conhece as normas e leis voltadas para área da educação que tratam do ensino da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica? Caso afirmativo, quais? Em sua opinião essa legislação produziu avanços em relação ao conhecimento das especificidades da cultura afro-indígena?
- b) Em sua opinião é importante o ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena no enfrentamento dos preconceitos étnico-raciais? Por quê? Os professores possuem autonomia para ministrar as aulas retratando os aspectos culturais da temática afro-brasileira e indígena?
- c) Qual a sua visão sobre o mundo afro-índio, ou seja, eles são portadores de culturas específicas e precisam ser preservadas ou essas etnias deveriam se integrar culturalmente a maioria da população brasileira?

4- Objeto de reflexão – Formação Inicial

- a) Em relação a sua formação universitária, foram ofertadas disciplinas que tratassem da temática cultura afro-brasileira e indígena? Caso afirmativo, quais? Caso negativo no decorrer do seu magistério foram feitas formações complementares e ou formação continuada sobre a temática em discussão?
- b) Em sua opinião como são concebidos os temas como a História, o passado, e a memória dentro da dinâmica em sala de aula? Existem proximidades ou distanciamentos entre eles?
- c) Em sua opinião como está sendo planejado os conteúdos curriculares do ensino de História no ensino médio regular em relação à inserção da história da cultura afro-brasileira e indígena?

5 -Objeto de Reflexão: percepção das lutas dos povos indígenas e afrodescendentes pelo respeito a diversidade cultural

- a) Você concorda que as principais conquistas indígenas e afro-brasileiras foram frutos das mobilizações sociais? Por quê?

ANEXO B – Autorização para Pesquisar nas Escolas Sob Jurisdição da 3ª Gerência Regional de Ensino

ESTADO DE ALAGOAS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
3ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO - GERE
Rua Manoel Originês, 90 - Palmeira - Fone: 3421-2501 - CEP 57602-050 - Palmeira dos Índios - AL.
E-mail: 3cre@educ.al.gov.br
CNPJ: 12.200.218/0001 - 79



DECLARAÇÃO

A 3ª Gerência Regional de Educação **AUTORIZA** o aluno de Pós-Graduação em História na Universidade de Alagoas, **DEHON DA SILVA CAVALCANTE**, CPF nº 464.036.474-15, a fazer pesquisa nas Escolas Estaduais sob nossa jurisdição, com o objetivo de enriquecer seu trabalho de Dissertação de Mestrado.

Palmeira dos Índios, 08 de agosto de 2018.

Olímpia Alves Santos
Chefe de Núcleo de Rede

ANEXO C - Relação das Escolas Pertencentes a 3ª Gerência Regional de Ensino²⁶⁷

ESTADO DE ALAGOAS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO
GERÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE GESTÃO DAS UNIDADES DE ENSINO
SUPERVISÃO DE GESTÃO COMPARTILHADA

RELAÇÃO DAS ESCOLAS / GESTORES / ENDEREÇOS – 3ª GERE

Nº	ESCOLA ESTADUAL	ENDEREÇO	TELEFONE	TURNOS	MODALIDADES
1	ALMEIDA CAVALCANTE - INEP 27014958 ee, almeidacavalcante@educ.al.gov.br	Rua Duque de Caxias, 139 Centro - Palmeira dos Índios 57600-040	3421-5367	Manhã, Tarde e Noite	Fundamental I, Médio regular e EJA médio
2	ANTÔNIA MACEDO - INEP 27013907 ee, antoniamacedo@educ.al.gov.br	Av. Cel. Antônio Parraleão, 60 - Torório Cavalcante - Palmeira dos Índios 57600-830	3421-4602 3421-4502	Manhã, Tarde e noite	Fundamental II, Médio regular e EJA fundamental e médio.
3	BELARMINO VIEIRA BARROS - INEP 27013871 ee, belarminovieira@educ.al.gov.br	Av. Belarmino Vieira Barros, 46 - Centro - Minador do Negrito 57615-000	3427-1134	Manhã, Tarde e Noite	Médio regular, EJA fundamental
4	CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS REMY MAIA (CEJA) - INEP 27013880 ee, cejaremymaia@educ.al.gov.br	Rua Francisco Maia - São Francisco - Palmeira dos Índios 57602-290	3420-1450 3420-1818	Manhã, Tarde e Noite	EJA ensino Fundamental II e Médio
5	COITÉ DAS PINHAS - INEP 27012611 ee, coitepinhas@educ.al.gov.br	Praça São José Povoador Café das Pinhas, SN - Zona Rural - Igaci 57620-000	3423-6065 3423-6025	Manhã, Tarde e Noite	Médio regular
6	CONSTANÇA DE GÓES MONTEIRO - INEP 27010074 - ENSINO INTEGRAL em 2017 ee, constancamonteiro@educ.al.gov.br	Av. Sargento Benevides Monte - Centro - Major Izidoro 37580-000	3424-1854	Manhã/Tarde e Noite	Médio Integral e EJA médio.
7	DERALDO CAMPOS - INEP 27010090 ee, deraldocampos@educ.al.gov.br	Rua José Rosendo da Silva - Capelinha, Zona Rural - Major Izidoro	3424-8008 3424-8023	Tarde e Noite	Médio regular e EJA médio
8	DJANIRA SANTOS SILVA - INEP 27014002 ee, djanirasantos@educ.al.gov.br	Povoador Santo Antônio - Palmeira dos Índios 57600-040	3426-8502	Manhã, Tarde e Noite	Fundamental II, Médio regular e EJA fundamental e médio
9	EGÍDIO BARBOSA DA SILVA - INEP 2714010 ee, egidiobarbosa@educ.al.gov.br	Povoador Lagoa do Caldeirão s/n, Zona Rural - Palmeira dos Índios	3425-7200 3429-7227	Manhã e Tarde	Fundamental II e Médio regular
10	ESTÁDO DE NOVA JERSEY - INEP 27014088 ee, novajersey@educ.al.gov.br	Av. Conselheiro Sebastião Lima, SN - Paraíso - Palmeira dos Índios 57602-080	3421-3845	Manhã e Tarde	Fundamental II

²⁶⁷ Relação das Escolas Pertencentes a 3ª Gerência Regional de Ensino (3ª GERE). Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/institucional/gerencia-regional-de-educacao>. Acesso em: 08 dez. 2019.

11	ESTADUAL DA MAÇONARIA - INEP 27014096 ee. maconaria@educ.al.gov.br	Rua Leopoldo Duarte – Centro – Palmeira dos Índios 57602-280	3421-6371	Manhã e Tarde	Fundamental I
12	GRACILIANO RAMOS - INEP 27014029 - ENSINO INTEGRAL em 2017 - 8 salas ee. gracilianoramos@educ.al.gov.br	Av. 15 de Novembro – São Cristóvão – Palmeira dos Índios 57601-090	3421-6574 3421-3751 3421-2127	Manhã, Tarde e noite	Educação média integrada a educação profissional e Médio
13	HUMBERTO MENDES - ENSINO INTEGRAL em 2018 ee.humbertomendes@educ.al.gov.br-integral 2018	Av. Muniz Falcão 7015 São Cristóvão – Palmeira dos Índios 57602-490	3429-8097 3420-1224	Manhã, Tarde e Noite	Ensino Médio Integral
14	INDÍGENA ALFREDO CELESTINO 27006638- não passa por eleição ee.alfredo.celestino@educ.al.gov.br	Aldeia Indígena Serra da Capela, Zona Rural - Palmeira dos Índios 57600-000	3421-5010	Manhã, Tarde e noite	Educação Infantil, Fundamental I e II, Médio regular e EJA Fundamental e Médio
15	INDÍGENA BALBINO FERREIRA- 27226794- não passa por eleição ee. balbinoferreira@educ.al.gov.br	Aldeia Serra do Amaro – Zona Rural- Palmeira dos Índios 57600-000	3421-6457	Manhã, Tarde e noite	Educação Infantil, Fundamental I e II, EJA fundamental
16	INDÍGENA JOSÉ GOMES CELESTINO-27226336 - não passa por eleição ee. josegomes@educ.al.gov.br Decreto 58.510 de 12/04/2018 publicado em 13/04/2018	Aldeia Indígena Boqueirão – Palmeiras dos Índios 57600-000	9334-0097	Manhã, Tarde e noite	Educação Infantil, Fundamental I e EJA fundamental
17	INDÍGENA MATA DA CAFURNA 27013944- não passa por eleição ee.matacafuma@educ.al.gov.br	Aldeia Mata da Cafurna – Zona Rural, Cx Postal 76 Palmeira dos Índios	3351-5442	manhã, tarde e noite	Educação infantil, Ensino fundamental I e II, Médio e EJA fundamental e médio
18	INDÍGENA PAJÉ MIGUEL SELESTINO DA SILVA 27014606- não passa por eleição – INDICAÇÃO ee. pajemiguel@educ.al.gov.br	Fazenda Canto Zona Rural- Palmeira dos Índios	3666-4603	Manhã, Tarde e Noite	Educação Infantil, Ensino fundamental I e II, Médio e EJA fundamental e médio
19	INDÍGENA XUCURU KARIRI YAPI LEANAWAN - INEP 2704633 ee.xucurukariri@educ.al.gov.br Decreto 58.510 de 12/04/2018 publicado em 13/04/2018	Aldeia Serra do Candara Zonal Rural – Palmeiras dos Índios 57 600-000	3338-4895	Manhã, Tarde e Noite	Educação Infantil, Fundamental I e II e EJA fundamental
20	JOSÉ VICTORINO DA ROCHA - INEP 27013979 ee. josevictorino@educ.al.gov.br	Pça. Antônio Leite, 220 – Canafistula – Palmeira dos Índios 57613-000	3429-8097	Manhã, Tarde e Noite	Fundamental II, Médio regular e EJA fundamental e médio
21	LUIZ DUARTE - INEP 27012166 ee.luizduarte@educ.al.gov.br	Rua Dom Epaminondas, 100- Centro- Estrela de Alagoas 57625-000	3426-1147	Manhã, Tarde e Noite	Médio regular e EJA médio
22	MANOEL PASSOS LIMA - INEP 27014097 ee	Rua Gênésio Moreira – São Francisco – Palmeira dos Índios 57602-280	3421-6440	Manhã, Tarde	Fundamental II, Médio regular e EJA

22	ZUIHUS/ ee. manoelpassos@educ.al.gov.br	São Francisco – Palmeira dos Índios 57602-000	3421-4449	e Noite	Fundamental e médio
23	MARIA AMÉLIA SAMPAIO LUZ - INEP 27012638 ee. mariaamelia@educ.al.gov.br	Av. Serapião Sampaio , 206 Centro – Igaci 57620-000	3423-1421	Manhã, Tarde e Noite	Médio regular, EJA médio
24	MARQUES DA SILVA - INEP 27011844 ee. marquesdasilva@educ.al.gov.br	Rua do Comércio – Centro – Belém 57630-000	3525-1179 3525-1210	Manhã, Tarde e Noite	Médio regular, EJA médio
25	MONSENHOR MACÊDO - INEP 27014932 ee. monsenhormacedo@educ.al.gov.br	Av. 15 de Novembro – Vila Maria – Palmeira dos Índios 57602-000	3421-5363	Manhã, Tarde e Noite	Fundamental II, Médio regular e EJA médio
26	MONSENHOR RIBEIRO VIEIRA - INEP 27014932 ee. monsenshorvieira@educ.al.gov.br	Pça. Manoel Pereira da Silva, 04 Palmeira de Fora – Palmeira dos Índios 57608-000	3421-4320	Manhã, Tarde e Noite	Fundamental II, Médio regular e EJA fundamental
27	MUNIZ FALCÃO - INEP 27012115 ee.munizfalcao@educ.al.gov.br	Av. Cel. Clarindo Amorim – Centro – Cacimbinhas 57570-000	3422-1254	Manhã, Tarde e Noite	Médio regular e EJA fundamental e médio
28	ODETE BONFIM INEP 27013405 ee. odetebonfim@educ.al.gov.br	Rua Estudante Érico Mentaste, S/N – Centro – Maribondo 57670-000	3270-1642	Manhã, Tarde e Noite	Médio regular e EJA médio
29	OTACÍLIA JATOBÁ TORRES - INEP 27012620 ee. otacilijatoba@educ.al.gov.br	Sítio Colônia agrícola-Igaci 57620-000	3424-6006	Manhã, Tarde e Noite	Médio regular
30	PROFª LENITA FONTES CINTRA - INEP 27010503 ee. lenitafontes@educ.al.gov.br	Rua do Comércio Povoado São Marcos, zona Rural Centro – Major Izidoro 57580-000	3424-6215	Manhã e Tarde	Médio regular
31	PROFESSORA ELZA SOARES CAVALCANTE - INEP 27226808 ee.elzasoares@educ.al.gov.br	Rua Prefeito João Honório de Carvalho, s/n Centro - Quebrangulo	3288-1591	Manhã, Tarde e Noite	Médio regular e EJA médio
32	ROSÁ DE CASTRO FONSECA - INEP 27015920 ee. rosadecastro@educ.al.gov.br	Av. João Antônio da Silva ,14- Centro Tanque D'arca 57635-000	3288-1591 3278-1108	Manhã, Tarde e Noite	Médio regular e EJA médio