

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

OSVALDO MARIOTTO CEREZER

**DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E
CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA: IMPLEMENTAÇÃO E
IMPACTOS NA FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE
HISTÓRIA INICIANTE (Mato Grosso, Brasil)**

**UBERLÂNDIA/MG
2015**

OSVALDO MARIOTTO CEREZER

**DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E
CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA: IMPLEMENTAÇÃO E
IMPACTOS NA FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE
HISTÓRIA INICIANTE (Mato Grosso, Brasil)**

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de
Uberlândia, como requisito parcial para
a obtenção do título de Doutor em
Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Selva Guimarães

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas
Educativas

Apoio: FAPEMAT/CAPES

**UBERLÂNDIA/MG
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C414d
2015

Cerezer, Osvaldo Mariotto, 1971-
Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena : implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil) / Osvaldo Mariotto Cerezer. - 2015.
327 f. : il.

Orientadora: Selva Guimarães.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Professores de história - Formação - Mato Grosso - Teses. 3. Cultura afro-brasileira - Estudo e ensino - Teses. 4. Brasil - Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 - Teses. 5 Brasil - Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. I. Guimarães, Selva. II. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Selva Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia - PPGED/UFU (Orientadora)

Profª. Drª Circe Maria Fernandes Bittencourt
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Profª. Drª Aléxia de Pádua
Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU

Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro
Universidade Federal de Mato Grosso – PPGHIS/UFMT

Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho
Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU

Tolerância não é Igualdade. Eu sou contra a tolerância, porque ela não basta. Tolerar a existência do outro e permitir que ele seja diferente ainda é pouco. Quando se tolera, apenas se concede, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro. Sobre a intolerância já fizemos muitas reflexões. A intolerância é péssima, mas a tolerância não é tão boa quanto parece. Deveríamos criar uma relação entre as pessoas da qual estivessem excluídas a tolerância e a intolerância. (JOSÉ SARAMAGO)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a Universidade Federal de Uberlândia e o Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação – PPGED/UFU pela oportunidade de desenvolver a pesquisa ora apresentada nesta tese de doutorado.

À Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Mato Grosso – FAPEMAT/CAPEs pela bolsa de apoio financeiro para a realização dos estudos e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela Bolsa Sanduíche que possibilitou uma estadia de sete meses de estudos na Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha.

Agradeço a minha orientadora professora Selva Guimarães pela oportunidade de vivenciar momentos de intenso aprendizado durante os quatro anos de desenvolvimento desta pesquisa, pela pessoa encantadora e profissional exemplar, pelas lutas empenhadas nas pesquisas e produções voltadas para o aperfeiçoamento da formação docente e da prática de ensino de História.

Ao professor Joan Pagès Blanch pelas discussões e orientações realizadas na Faculdade de Educação da Universidade Autônoma de Barcelona.

Aos amigos Bergston Silva e Jaciely Soares. Conhecer vocês foi e continuará sendo uma experiência animadora para a vida.

Ao amigo e parceiro de trabalhos Renilson Rosa Ribeiro pela amizade de longa data e pelos trabalhos e pesquisas desenvolvidas, e sua esposa Nathália da Costa Amedi pelos momentos compartilhados.

Ao amigo Cleverson Rodrigues da Silva pela amizade duradoura.

Aos compadres Rafael Jerônimo e Olauany de Campos Leite pela amizade construída e pelo afilhado Otton Rafael, e aos compadres Ivan e Isabel Roesch e a afilhada Dandara.

Aos meus pais Luiz Francisco Cerezer e Inês Mariotto Cerezer pelo incentivo ao estudo e pelo apoio dado em minha trajetória, e aos meus irmãos Mário, Eliane, Eroni e Elenice.

Aos professores e funcionários do PPGED/UFU pelas trocas de experiências, aprendizados e pela atenção às necessidades dos alunos.

Aos professores colaboradores desta pesquisa meus sinceros agradecimentos por tornar possível a realização do estudo.

A todos aqueles que direta ou indiretamente, mesmo não sendo aqui nomeados, fazem parte da minha vida pessoal e profissional, meus agradecimentos pelo incentivo e amizade.

Aos meus pais Luiz Francisco Cerezer e
Inês Mariotto Cerezer pelo incentivo ao
estudo.

RESUMO

Esta Tese é resultante de uma pesquisa que teve como objetivo analisar a implementação das Leis nº. 10.639/03 e 11.645/08 e as respectivas Diretrizes curriculares nos cursos de Licenciatura em História das três universidades públicas do estado de Mato Grosso, Brasil (UNEMAT, UFMT e UFMT – *Campus Rondonópolis*) e os impactos na formação inicial de professores de História e no ensino dessas temáticas em escolas públicas e privadas. O referencial teórico-metodológico inspira-se no multiculturalismo crítico e na abordagem qualitativa, combinando a análise de fontes orais e documentais (leis, diretrizes, currículos e outros) e na produção bibliográfica sobre o tema. Os sujeitos da pesquisa foram onze professores de História egressos dos três cursos estudados, em fase inicial da carreira docente, e sete professores formadores dos respectivos Cursos. Para a realização das entrevistas orais, posteriormente transcritas e textualizadas, adotamos os procedimentos da história oral temática. A Tese está organizada em cinco Capítulos, mais a Introdução e as Considerações Finais. No primeiro capítulo apresenta-se o “Cenário da pesquisa: Mato Grosso – um território em disputas multiculturais”, focalizando a formação histórica do Estado de Mato Grosso, as relações conflituosas entre as comunidades indígenas, os não indígenas e os negros escravizados, configurando um território multiétnico e multicultural, e algumas das questões atuais sobre o tema. O segundo capítulo “Ações políticas internacionais e nacionais de combate ao racismo, discriminação, xenofobia e ações correlatas” aborda as ações políticas internacionais e nacionais de combate ao racismo, discriminação racial e ações correlatas, com ênfase para a educação das relações étnico-raciais e o estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no Brasil. No terceiro capítulo “História e cultura africana, afro-brasileira e indígena em cursos superiores de História nas IES públicas de Mato Grosso” apresenta-se uma análise da formação inicial nos cursos de História relacionada à implementação do estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na formação inicial e os impactos nos saberes e práticas docentes. O capítulo IV “Entre saberes e práticas de professores de história iniciantes: o estudo das temáticas afro-brasileira e indígena na educação básica”, expõe um registro e reflexão sobre as narrativas dos professores iniciantes investigados, acerca da implementação e impactos na Educação Básica em Mato Grosso. O capítulo V “O estudo da temática afro-brasileira e indígena no Estado de Mato Grosso – diálogos” traz uma análise dos diálogos entre a documentação e as narrativas produzidas via entrevistas orais com Professores Formadores e Professores Iniciantes formados nos cursos de História das universidades públicas de Mato Grosso. As “Considerações Finais” da Tese trazem uma análise final da problemática central da pesquisa e dos resultados obtidos. Assim, o estudo visa contribuir para o debate sobre a formação de professores de História e as relações com os saberes e as práticas pedagógicas no ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no atual contexto educacional brasileiro.

Palavras-chave: Formação de Professores de História, História Afro-Brasileira e Indígena; Leis 10.639/03 e 11.645/08; saberes e práticas docentes.

ABSTRACT

This Thesis is resulting of a research that had as objective to analyze the implementation of the Laws No. 10.639/03 and 11.645/08 and the respective curricular Guidelines in degrees courses in History of three public universities in Mato Grosso State, Brazil (UNEMAT, UFMT and UFMT – Rondonópolis Campus) and the impacts on the initial formation of History teachers and in the teaching of these thematics in public and private schools. The theoretical and methodological referential inspire on critical multiculturalism and qualitative approach, combining the analysis of oral and documentary sources (laws, guidelines, curricula and other) and in the bibliographic production about the theme. The subjects of the research were eleven History teachers egress from the three courses studied, in the initial phase of the teaching profession, and seven former professors from the respective Courses. To accomplish the oral interviews, transcribed and textualized posteriorly, we adopted the procedures of the thematic oral history. The thesis is organized in five Chapters, plus the Introduction and Final Considerations. In the first chapter presents the "Scenery of the research: Mato Grosso – a territory in multicultural disputes", focalizing the historical formation of the Mato Grosso State, the conflicting relations among indigenous communities, not indigenous and African slaves, configuring a multiethnic and multicultural territory, and some of the current issues about the theme. The second chapter "International and national political actions to combat racism, discrimination, xenophobia and correlate actions" addresses the international and national political actions to combat racism, racial discrimination and correlate actions, with emphasis to the education of the ethnic-racial relations and the study of African, Afro-Brazilian and indigenous history and culture in Brazil. In the third chapter "African, Afro-Brazilian and indigenous history and culture in college course of History in public higher education institution (IES) of Mato Grosso" presents an analysis of the initial formation in History courses related to the implementation of the study of African, Afro-Brazilian and indigenous history and culture in initial formation and the impacts on knowledges and teaching practices. The chapter IV "Among knowledges and practices of beginner history teachers: the study of Afro-Brazilian and indigenous thematics in basic education", exposes a register and reflection about the narratives of the investigated beginner teachers, about the implementation and impacts on Basic Education in Mato Grosso State. The chapter V "The study of Afro-Brazilian and indigenous thematic in Mato Grosso State – dialogues" offers an analysis of the dialogues between the documentation and the narratives produced via oral interviews with Former Professors and Beginner Teachers formed in History courses from public universities of Mato Grosso State. The "Final Considerations" of the Thesis bring a final analysis of the central problematic of the research and the results obtained. Thus, the study aims to contribute to the debate about the formation of History teachers and the relations with the knowledges and pedagogical practices in the teaching of African, Afro-Brazilian and indigenous history and culture in the current Brazilian educational context.

Keywords: Formation of History Teachers, Afro-Brazilian and Indigenous History; Laws 10.639/03 and 11.645/08; knowledges and teaching practices.

LISTA DE SIGLAS

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAE - Centros de Atendimento Empresarial

CAPEM - Cooperativa Agropecuária Extrativa Mariópolis Ltda

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CEFAPRO - Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação

CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CEEI - Conselho de Educação Escolar Indígena

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPR - Centro Pedagógico de Rondonópolis

CONSUNI - Conselho Universitário

CONEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CEPS/CEE/MT - Câmara de Educação Profissional e Superior de Mato Grosso

CEE/MT - Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso

CEI - Conselho de Educação Escolar Indígena

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CNE - Conselho Nacional de Educação

DDPA - Declaração e Programa de Ação de Durban

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

DINTER - Doutorado Interinstitucional

DOE - Diário Oficial do Estado

DILPA - Programa de Licenciaturas Plenas Parceladas

EAD - Educação a Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FCO - Fundo Constitucional de Financiamento do Centro-Oeste

FAPEMAT - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso

FUCUC - Fundação Centro Universitário de Cáceres

FCESC - Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres

FESMAT - Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso
FUNEMT - Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
FMDH - Fórum Mundial de Direitos Humanos
FIPIR - Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial
HISMEC - Grupo de Pesquisa em “História, Memória e Cotidiano”
HISOCULT - Grupo de Pesquisa História Regional: Sociedade e Cultura
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
ICMS - Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IESC - Instituto de Ensino Superior de Cáceres
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ICERB - Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
MEI - Micro Empreendedor Individual

NUDHEO - Núcleo de Documentação de História Escrita e Oral
NAI - Núcleo de Assuntos Indígenas
NEGRA - Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade
NEPRE - Núcleo de Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação
NDIHR - Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional
ONGs - Organizações não Governamentais
PENESB - Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira
PRODEIC - Programa de Desenvolvimento Industrial e Comercial
PPP - Projeto Político Pedagógico
PNGATI - Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas
PROIND - Programa de Inclusão Indígena “Guerreiros da Caneta”
PROEG - Coordenação de Políticas Acadêmicas da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PET - Programa de Educação Tutorial
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PEC-G - Programa de Estudantes Convênios de Graduação
PROCEV - Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Vivência
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SITA - Sociedade Imobiliária de Tupã para a Agricultura Ltda
ISA - Instituto Sócio Ambiental
SUDAM - Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia
SUDECO - Superintendência para o Desenvolvimento do Centro-Oeste
SINOP - Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná
STF - Supremo Tribunal Federal
SIM - Sistema de Informações sobre Mortalidade
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SINAPIR - Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial
SIS - Síntese dos Indicadores Sociais
SEDUC - Secretaria de Estado da Educação
SINTEP - Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso
SECAD - Secretaria de Estado de Educação
SECITEC - Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia
SPI - Sistema de Proteção Indígena
TI - Terra Indígena
UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
UNI - União das Nações Indígenas
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UNIAFRO - Programa de Educação para as Relações Étnico-Raciais
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Tema de pesquisa, justificativa, problema e objetivos.....	18
1.2 Universo e sujeitos da investigação.....	23
1.3 Trilhas a seguir: a opção metodológica.....	25
1.4 Estrutura e organização da tese.....	30
 CAPÍTULO I - CENÁRIO DA PESQUISA: MATO GROSSO – UM TERRITÓRIO EM DISPUTAS MULTICULTURAIS.....	34
1.1 Introdução.....	24
1.2 Contexto histórico de formação do Estado de Mato Grosso: uma revisão.....	36
1.3 A presença do negro na formação de Mato Grosso.....	44
1.4 Mato Grosso no contexto do século XIX e XX: o início do processo (i)migratório.....	50
1.5 Os povos indígenas no Brasil e no Mato Grosso: questões atuais.....	56
1.6 A população afro-brasileira no Brasil e no Mato Grosso: questões atuais.....	72
1.6.1 A Educação Escolar Quilombola em Mato Grosso.....	86
1.7 Educação Superior Indígena na Universidade do Estado de Mato Grosso.....	94
 CAPÍTULO II - AÇÕES POLÍTICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS DE COMBATE AO RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA AÇÕES CORRELATAS.....	103
2.1 Introdução.....	103
2.2 Ações específicas do Estado brasileiro para o combate ao racismo, discriminação racial e inclusão social: alguns apontamentos.....	114
2.2.1 Políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais e o estudo da história da África, afro-brasileira e indígena.....	127

CAPÍTULO III – HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA EM CURSOS SUPERIORES DE HISTÓRIA NAS IES PÚBLICAS DE MATOGROSSO.....143

3.1 Introdução.....143

3.2 O curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT Cuiabá.....152

3.2.1 História e cultura afro-brasileira e indígena no currículo do curso de Licenciatura em História da UFMT.....153

3.3 O curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso *Campus* de Rondonópolis.....157

3.3.1 História e cultura afro-brasileira e indígena no currículo do curso de Licenciatura em História da UFMT *Campus* Rondonópolis.....156

3.4 O curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Mato Grosso *Campus* de Cáceres.....162

3.4.1 História e cultura afro-brasileira e indígena no currículo do curso de Licenciatura em História da UNEMAT.....165

3.5 O estudo da história e cultura da África, afro-brasileira e indígena no Curso de Licenciatura em História da UFMT Cuiabá: O que dizem os professores formadores?.....169

3.6 O que dizem os professores formadores do curso de Licenciatura em História da UFMT *Campus* de Rondonópolis a respeito do estudo da cultura da África, afro-brasileira e indígena.....179

3.7 O estudo da história e cultura da África, afro-brasileira e indígena no Curso de Licenciatura em História da UNEMAT: O que dizem os professores formadores?.....186

3.8 O estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos cursos de Licenciatura em História de Mato Grosso: resistências, avanços e possibilidades.....196

CAPÍTULO IV - ENTRE SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA INICIANTES: O ESTUDO DAS TEMÁTICAS AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....212

4.1 Introdução.....	212
4.2 O estudo da história da África, afro-brasileira e indígena na formação inicial de nos Cursos de História de Mato Grosso e nas vozes dos professores iniciantes.....	217
4.2.1 O estudo da história e cultura da África, afro-brasileira e indígena na formação inicial.....	223
4.2.1.1 Vozes de Professores Iniciantes egressos do curso de História da UNEMAT.....	224
4.2.1.2 Vozes de Professores Iniciantes egressos do Curso de História da UFMT.....	227
4.2.1.3 Vozes de Professores Iniciantes egressos da UFMT <i>Campus</i> de Rondonópolis.....	231
4.3 O professor de História Iniciante e os desafios da prática docente nas escolas de educação básica.....	234
4.3.1 Narrativas de experiências de professores iniciantes egressos do curso de História da UNEMAT.....	235
4.3.2 Narrativas de experiências de professores iniciantes egressos do curso de História da UFMT.....	239
4.3.3 Narrativas de experiências de professores iniciantes egressos do curso de História da UFMT <i>Campus</i> de Rondonópolis.....	240
4.3.4 Considerações sobre os desafios da prática pedagógica no início da carreira docente.....	243
 CAPÍTULO V - O ESTUDO DA TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO ESTADO DE MATO GROSSO: <i>DIÁLOGOS</i>	255
5.1 Introdução.....	255
5.2 O que dizem os professores iniciantes sobre a formação docente nos cursos de licenciatura em História das IES públicas no Estado de Mato Grosso.....	260
5.3 O ensino de história da África, dos afro-brasileiros e indígenas em escolas de educação básica no Estado de Mato Grosso: saberes e práticas educativas.....	274

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	301
----------------------------------	------------

6 REFERÊNCIAS.....	309
---------------------------	------------

6.1 FONTES DOCUMENTAIS.....	309
------------------------------------	------------

6.2 DISSERTAÇÕES E TESES.....	311
--------------------------------------	------------

6.3 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	312
--------------------------------------------	------------

APÊNDICES

APÊNDICE I.....	324
------------------------	------------

APÊNDICE II.....	326
-------------------------	------------

APÊNDICE III.....	328
--------------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

1.1 Tema de pesquisa, justificativa, problema e objetivos

A implementação pelo governo federal no início dos anos 2000, de políticas para ações afirmativas visando o combate ao racismo e à discriminação como possibilidade de compensação da condição de atraso e de exclusão social de grupos e sujeitos historicamente marginalizados, como os afro-brasileiros e indígenas, deu início a uma nova fase em termos de ações, políticas públicas de reparação e reconhecimento das lutas históricas pela inclusão de suas histórias e culturas no âmbito das políticas educacionais brasileiras. Como consequência dessas ações afirmativas e das históricas reivindicações dos movimentos negros e indígenas e de grupos e movimentos sociais, foram promulgadas a Lei n.º 10.639/03 e a Lei n.º 11.645/08, que lançaram para a educação brasileira e para a sociedade, o desafio de rever o silenciamento e desprezo à história e às culturas afro-brasileira e indígena. A luta pelo fim do silenciamento e exclusão da história e da cultura desses sujeitos começou a ganhar novos contornos, desenhando um novo cenário onde a educação tornou-se um dos principais palcos para a re/construção e transmissão de saberes focalizando a educação para as relações raciais positivas.

Ao trazer à tona a necessidade de discussão e revisão desses temas, as políticas de ações afirmativas colocaram no centro dos debates a implementação do estudo dos temas sobre história e cultura da África, afro-brasileira e indígena na educação básica. Ao mesmo tempo, provocou reflexões e lançou a necessidade de mudanças teóricas e políticas dos cursos de formação inicial de professores, nos currículos e nas práticas dos professores formadores e seus saberes na formação de sujeitos inseridos numa sociedade plural e multicultural.

Além da formação inicial, a promulgação das leis e a implementação das políticas afirmativas mobilizaram em todo território nacional, a criação e efetivação de cursos de formação continuada para os profissionais das mais diversas áreas das ciências humanas, visando atender a demanda de formação para temáticas pouco conhecidas e, muitas vezes, silenciadas e/ou ignoradas.

Ao propor a revisão, reescrita e valorização da história dos negros e indígenas no desenvolvimento da sociedade brasileira, através da educação, passou-se a exigir dos educadores mudanças em seus conhecimentos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígena, assim como, em suas formas de pensar e agir sobre a condição destes sujeitos no contexto histórico brasileiro¹.

As transformações exigidas pelas referidas leis, as diretrizes e as demais ações, colocaram em debate as formas tradicionais de produção da história, dos livros didáticos, especialmente dos projetos pedagógicos e dos currículos dos cursos de formação de professores, assim como dos saberes docentes.

Os educadores depararam-se, então, com desafios relacionados aos conhecimentos específicos, materiais didáticos, currículos escolares e cursos de formação inicial que focalizam a história e as culturas africana, afro-brasileira e indígena de forma a romper com velhos estigmas presentes na cultura brasileira.

Neste cenário, tendo como referência a demanda de formação de professores de História para o trato das temáticas relacionadas à diversidade étnico-racial, com ênfase na história e cultura da África, dos afro-brasileiros e indígenas, esta tese possui como problemática central analisar a implementação da Lei n.º 10.639/03 e Lei n.º 11.645/08 nos Cursos de Licenciatura em História de três universidades públicas do Estado de Mato Grosso, Brasil, indagando: Qual foi o impacto dessas discussões na formação inicial do professor de História? Quais saberes, experiências e concepções foram apreendidas e produzidas pelos egressos dos Cursos de História? Quem são os Professores de História Iniciais, colaboradores desta investigação? O que sabem e o que pensam sobre a educação das relações étnico-raciais? Como lidam com a questão étnico-racial em sala de aula na Educação Básica? Quais as principais dificuldades encontradas e quais são os caminhos percorridos para o enfrentamento destas problemáticas?

¹ A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 01, datado de 17 de junho de 2004, institui as "Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena. As diretrizes orientam sobre os conteúdos a serem estudados na educação básica, dando ênfase para os "aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional." O Artigo 1º da Resolução 01/2004 (Parágrafo 1º), dispõe sobre o papel das instituições superiores, especialmente dos cursos de formação de professores, na implementação no disposto na lei.

Nosso principal objetivo é compreender como os Cursos de Licenciatura em História de Mato Grosso incluíram a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena em seus currículos de formação docente, tendo como referência os novos marcos jurídicos e os impactos na formação inicial de Professores de História e no ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena em instituições públicas e privadas de Educação Básica do Estado de Mato Grosso, identificando as ações desenvolvidas pelos cursos e as ações propositivas na formação e na ação pedagógica dos professores egressos dos cursos analisados.

Nesse sentido, a pesquisa possui como objetivos específicos:

1. Analisar a implementação do disposto na Lei n.º 10.639/03 e n.º Lei 11.645/08 nos currículos dos cursos de Licenciatura em História de Mato Grosso;
2. Identificar permanências, rupturas e possíveis mudanças no trato das questões raciais pelos cursos de História de Mato Grosso a partir da implementação das referidas leis;
3. Refletir sobre os saberes docentes de professores formadores dos cursos analisados acerca dos estudos da temática africana, afro-brasileira e indígena nas IES investigadas;
4. Analisar o cenário da formação inicial dos Professores de História e os impactos nos saberes e práticas dos docentes, relacionadas ao estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica;
5. Analisar, a partir das vozes docentes, como as ações desenvolvidas nas escolas pelos professores iniciantes impactam no processo de implementação dos estudos sobre história e cultura da África, afro-brasileira e indígena na Educação Básica.

Diante do exposto, lançamos os seguintes questionamentos: Como os Cursos de Licenciatura em História das instituições de ensino superior públicas do Estado de Mato Grosso receberam a promulgação da Lei n.º 10.639/03 e Lei n.º 11.645/08? Houve impacto na organização curricular dos cursos? Quais foram os impactos? Como os cursos implementaram o disposto nas Leis? Que disciplinas e/ou atividades,

componentes curriculares desenvolvem estudos da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena? Como os professores egressos destes Cursos, em início de carreira, se relacionam com o estudo destas questões? Como lidam com a problemática étnico-racial em sala de aula e os desafios por eles enfrentados?

A compreensão das representações e dos saberes dos professores de História iniciantes sobre a temática destaca-se como elemento vital para a captação e análise dos impactos dos novos marcos jurídicos na formação inicial, nos saberes e na prática docente dos sujeitos investigados.

A escolha dos três (03) cursos de História: UNEMAT- Universidade do Estado de Mato Grosso, UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso e UFMT/ROO – Universidade Federal de Mato Grosso – *Campus* de Rondonópolis, justifica-se pelas seguintes razões: o estado de Mato Grosso constitui-se um território marcadamente multicultural; o fato de atuar como docente formador e pesquisador em um Curso de História deste estado; e por fim, por serem os únicos cursos de Licenciatura em História de universidades públicas de Mato Grosso os principais centros formadores de professores de História do Estado².

A investigação justifica-se pela relevância política, social e científica da temática história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, sobretudo a partir da promulgação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 em relação à formação de professores de História capacitados para lidar com a complexidade e os desafios representados pela problemática das políticas públicas implementadas nos anos 2000 e as demandas políticas e sociais.

Para analisar estas e outras questões, se faz necessário compreender como se deu a implementação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 nos cursos superiores de História e o processo de formação inicial dos professores: as ênfases, as resistências, as omissões, os saberes e as práticas docentes mobilizadas e sistematizadas no processo formativo, relacionadas ao estudo e ao aprendizado da educação com foco nas relações étnico-raciais. Procuraremos identificar as potencialidades, as propostas e as dificuldades encontradas pelos professores formadores e iniciantes ao desenvolverem as abordagens sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula no período investigado.

² Nesta pesquisa não analisaremos os cursos superiores de História ofertados por instituições privadas ou cursos na modalidade a distância (EAD).

Consideramos relevante escutar e registrar as vozes dos professores, refletir sobre os saberes e práticas pedagógicas dos formadores e dos formados, professores iniciantes nas escolas, ou seja, docentes com 01 a 05 anos de atuação profissional na área de História e têm como tarefa o ensino de História com foco na diversidade étnico-racial afro-brasileira e indígena. Nesse contexto, esta investigação, a nosso ver, poderá contribuir para a compreensão do tratamento e da importância atribuída pelos cursos de formação de professores de História, à história e à cultura da África, dos afro-brasileiros e dos indígenas, assim como das práticas formativas voltadas à docência para a Educação Básica, pois acreditamos que para compreendermos de forma mais ampla e profunda a realidade do ensino de história nas escolas, faz-se necessário analisar a formação inicial, especialmente em relação às questões historicamente silenciadas e negligenciadas, como as relacionadas à temática afro-brasileira e indígena.

Acreditamos, também, que a investigação poderá oferecer subsídios para compreendermos as maneiras de pensar e fazer, as metodologias, os recursos didático-pedagógicos, os aspectos fragilizadores e potencializadores, os desafios, os problemas e alternativas construídas pelos professores iniciantes para o tratamento da complexidade que envolve a temática afro-brasileira e indígena em nossa realidade social e educacional.

Buscaremos, por meio de variados instrumentos de investigação, analisar e compreender os impactos produzidos pelas políticas públicas voltadas para a educação das relações raciais nos cursos de formação inicial em História, nos processos de construção de saberes e práticas dos professores iniciantes atuantes na Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio, de escolas públicas e privadas do Estado de Mato Grosso.

A relevância social e acadêmica de estudos neste campo pode ser constatada em pesquisas e estudos já publicados, tais como: Gonçalves (2000); Cavalleiro (2001); (Gomes (2001); Gomes e Silva (2006); Fonseca e Couto (2006); Munanga e Gomes (2006); Flores (2007); Cannen (2008); Oliva (2003-2009), entre outros. Nesses textos podemos verificar como na sociedade brasileira e, em especial, nas instituições escolares, ainda permanecem fortes indícios/manifestações da presença do preconceito, discriminação, desconhecimentos, estereótipos e silenciamentos sobre a história, a cultura afro-brasileira e indígena.

Acreditamos que os resultados deste tipo de pesquisa poderão oferecer subsídios para as políticas públicas de educação, voltadas para a diversidade étnico-racial,

principalmente para os Cursos de Licenciatura em História de Mato Grosso e, desse modo, para o processo de formação inicial de novos profissionais da História e para a prática docente destes na Educação Básica. A ênfase da pesquisa constitui-se num campo fértil para a compreensão de que os Cursos de Licenciatura em História possuem a responsabilidade ética e política para o desenvolvimento de uma formação multicultural em que a diversidade seja reconhecida, incluída e respeitada.

1.2 Universo e Sujeitos da Investigação

O universo de colaboradores(as) é composto por 11 (onze) Professore(as)s de História Iniciais³, sendo 04 (quatro) Professores Egressos do Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, *Campus* de Cáceres, 04 (quatro) Professores Iniciais Egressos do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, e 03 (três) Professores Iniciais Egressos do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, *Campus* de Rondonópolis.

Para uma compreensão mais abrangente da questão em estudo, fez parte também do universo de colaboradores 07 (sete) professores(as) formadores(as) dos referidos cursos, prioritariamente os docentes formadores(as) responsáveis pelas áreas/disciplinas de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, além de Professores de Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado. A opção pelos formadores(as) da área de ensino de História e Prática de Ensino justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão do trabalho desenvolvido por estes formadores em suas respectivas áreas e disciplinas e a inclusão dos estudos sobre África, afro-brasileiros e indígenas nas discussões sobre formação de professores, Didática, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Ensino de História.

Portanto, os sujeitos da pesquisa são onze Professores de História Iniciais com 01 a 05 anos de atuação docente licenciados nos cursos superiores de História da Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT *Campus* de Cáceres, Universidade Federal de Mato Grosso e Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* de

³ O conceito de professor iniciante utilizado neste estudo tem como referência Carlos Marcelo Garcia (2009) Huberman (1992).

Rondonópolis, em fase inicial da carreira docente, e sete Professores Formadores dos Cursos de História analisados.

A ênfase da pesquisa nos docentes dos anos iniciais da carreira do professor de História justifica-se por considerarmos esta fase um momento importante para o início da construção da identidade profissional docente. A fase inicial da docência representa um campo de lutas, de angústias, de dificuldades e de tentativas de construção de formas de trabalho e sobrevivência frente aos desafios e à complexidade do trabalho docente. Como campo de lutas, a identidade profissional docente passará por várias transformações, contradições e reinvenções ao longo da carreira profissional. Assim, a investigação compreende os professores iniciantes egressos dos cursos analisados a partir do ano de 2008. Trata-se de professores egressos, após a adoção das Leis Nacionais. Ademais, para a escolha dos sujeitos colaboradores, foram definidos critérios relacionados às questões de gênero, raça/etnia e ao fato de serem professores iniciantes, atuantes na educação básica nas redes públicas e privadas de ensino de Mato Grosso. A seleção dos colaboradores foi realizada por meio de indicações/sugestões dos professores formadores dos três cursos supracitados, de acordo com a diversidade e o atendimento aos aspectos de cor/raça e gênero.

O diálogo com os professores formadores possibilitou uma compreensão mais abrangente e detalhada sobre a implementação ou não dos estudos sobre África, afro-brasileiros e indígenas no currículo dos Cursos de História analisados, e sobre a importância atribuída a estes conhecimentos para a formação das novas gerações de professores de História.

Aos analisarmos as vozes dos professores formadores e as vozes dos professores iniciantes tornou-se possível refletir sobre as relações entre os processos formativos voltados à educação para as relações étnico-raciais na formação inicial e os impactos na formação dos saberes e práticas dos professores iniciantes e as repercussões no estudo destas problemáticas no ensino fundamental e médio.

Partimos da premissa de que a realização do estudo da temática aqui apresentada requer a apreensão de problemas relacionados ao trabalho com a diversidade étnico-racial, decorrente da formação acadêmica desenvolvida no interior dos cursos de Licenciatura em História. Assim, realizamos uma análise sobre a incorporação da temática afro-brasileira e indígena nos currículos dos Cursos de Graduação em História de Mato Grosso, suas limitações e possibilidades.

Para o desenvolvimento da reflexão histórica sobre o assunto, além das fontes orais utilizamos as fontes documentais, tais como: leis, documentos curriculares e diretrizes curriculares nacional e estadual que orientam as ações para o ensino da história da África, dos afrodescendentes e indígenas na Educação Básica e uma vasta bibliografia sobre o tema.

Destacamos que o Estado de Mato Grosso constitui-se num espaço rico para o desenvolvimento de práticas de pesquisa e ensino sobre os grupos étnico-raciais, uma vez que possui como marcas constituintes na formação de suas identidades uma forte presença africana e indígena, sobre as quais é necessário estabelecer uma relação de proximidade, conhecimento e respeito.

1.3 Trilhas a Seguir: a opção metodológica

A pesquisa se insere no campo das abordagens qualitativas sobre a questão educacional e a complexa rede de saberes, significados e representações que fazem parte do contexto escolar atual. Assim, a pesquisa foi desenvolvida a partir do diálogo entre os sujeitos (professores formadores e egressos); análise das relações entre os Cursos de Licenciatura em História de Mato Grosso, o disposto nas Leis federais citadas, bem como, as Diretrizes Curriculares Nacional e Estadual para a educação das relações étnico-raciais e os impactos na formação dos professores.

Nesse contexto, compartilhamos com Bogdan e Biklen (1994) que compreendem a abordagem qualitativa como aquela que, "[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para se constituir numa pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo" (IDEM, 1994, p. 49). Nessa direção, compreendemos que os relatos de experiências sobre a formação acadêmica e a atuação profissional dos colaboradores foram importantes para compreender como a educação sobre as relações étnico-raciais se incorporaram nos projetos formativos dos Cursos de História, a repercussão na formação e na prática docente de professores iniciantes.

Uma característica da investigação qualitativa é a importância atribuída às representações/significados construídos pelos colaboradores sobre o tema em estudo. Assim, as percepções dos colaboradores sobre suas experiências são aspectos relevantes

para os quais o pesquisador precisa lançar um olhar atento e minucioso para não perder os detalhes que podem revelar informações importantes. Nesse sentido,

a investigação qualitativa é descritiva. [...]. Na busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos (BOGDAN, BIKLEN, 1991, p. 48).

A compreensão ampla e minuciosa proporcionada pela abordagem qualitativa sobre o objeto em estudo, onde os significados são tão ou mais importantes que os dados, são consideradas uma das suas características centrais. Dessa maneira, “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN, BIKLEN, 1991, p. 49).

A análise qualitativa, tendo como referência a perspectiva teórica multicultural crítica na apresentação e discussão das evidências, permitiu uma compreensão das diferentes vozes e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos a respeito da diversidade étnico-racial na formação e na prática docente, explicitando uma pluralidade de ideias e de concepções.

Para que essas questões sejam alcançadas, o papel desempenhado pelo investigador no desenvolvimento da pesquisa e do colaborador pode indicar o sucesso ou o fracasso da empreitada qualitativa. Szymanski (2010), ao analisar a importância da entrevista e do pesquisador no desenvolvimento da investigação, argumenta que:

[...] a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas (SZYMANSKI, 2010, p. 15).

A complexidade de informações que os dados de uma pesquisa apresenta é essencial para a análise dos significados que são produzidos sobre o tema de investigação. Assim, a análise qualitativa nos possibilita evitar abordagens reducionistas, proporcionando leituras e interpretações múltiplas dos fenômenos, dos fatos sociais e dos problemas a serem pesquisados.

A pesquisa qualitativa para Minayo

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (IDEM, 2001, p. 21-22).

O principal instrumento utilizado para o registro das vozes foi a entrevista oral, inspirada nos procedimentos metodológicos delineados pela história oral temática. A opção pela história oral temática, nas investigações no campo da educação, se justifica por entendermos que proporciona uma mediação significativa entre dois campos do conhecimento, história e educação. Este diálogo possibilita ampliar a compreensão dos problemas relacionados ao estudo da história afro-brasileira e indígena na educação básica e superior, por meio das vozes dos sujeitos envolvidos, tanto em relação à formação inicial quanto sobre as práticas dos professores iniciantes.

Para Portelli (1981, p. 15),

a História Oral é uma ciência e arte do indivíduo. Embora diga respeito – assim como a sociologia e a antropologia – a padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos, visa aprofundá-los, em essência, por meio de conversas com pessoas sobre a experiência e a memória individuais e ainda por meio do impacto que estas tiveram na vida de cada uma.

Para os objetivos dessa investigação, acreditamos que a história oral temática contemplou nossos anseios, pois tornou possível construir diálogos com os registros orais dos colaboradores e as demais fontes documentais analisadas, como leis, diretrizes e currículos dos Cursos de História. A história oral temática permitiu a realização de comparações entre as informações das entrevistas com os colaboradores, suas contradições, divergências e convergências, com os demais documentos analisados. A construção dessa ponte é fundamental, pois buscamos enfatizar os movimentos, os deslocamentos e diálogos entre os impactos das leis de ações afirmativas nos cursos de História, sua relação com a formação de professores e as práticas docentes dos professores iniciantes.

Para Meihy e Holanda (2007, p. 38),

mesmo abrigando índices de subjetividade, a história oral temática é mais passível de confrontos que se regulam a partir de datas, fatos, nomes e situações. Quase sempre, a história oral temática equivale à formulação de documentos que se opõem às situações estabelecidas. A contundência faz parte da história oral temática que se explica no confronto de opiniões firmadas.

Para o campo de investigações sobre o Ensino da História, a história oral se apresenta como uma estratégia importante para termos acesso às experiências, memórias e significados atribuídos pelos professores, possibilitando com isso, a oportunidade de compreensão, análise e intervenção no espaço educacional.

As narrativas registradas tornaram possível a reflexão dos processos formativos dos sujeitos da investigação, com ênfase para a educação das relações étnico-raciais e a relação destas com as representações, saberes, práticas e significados desenvolvidos no interior das escolas.

Nesse sentido, segundo Pesavento (2008, p. 39):

As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade.

Ao mesmo tempo, as narrativas dos professores iniciantes, enquanto sujeitos entrevistados permitiram uma oportunidade única para que eles pudessem expor seus “posicionamentos pessoais, julgamentos, explicações, fugindo das respostas do tipo sim ou não” (ANDRÉ, 2005, p. 52).

A possibilidade de acesso e de escuta das vozes dos Professores de História Iniciantes, assim como dos professores/sujeitos envolvidos em sua formação inicial, abre um importante campo para a análise das experiências de implementação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 no interior dos cursos de Licenciatura em História de Mato Grosso. A partir disso, torna-se possível capturar a repercussão e os impactos das mudanças ocasionadas pelas políticas educacionais na formação e na prática docente dos egressos desses cursos.

Em educação, as narrativas registradas por meio das fontes orais, constituem-se em importante processo para a compreensão da realidade educacional e formação de pesquisadores e professores. De acordo com Delgado (2006, p. 15),

a História Oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões. Para o campo de investigações sobre o ensino da História, a história oral se apresenta como uma estratégia importante para alcançar as experiências, memórias e significados dos professores, possibilitando com isso, a oportunidade de compreensão, análise e intervenção no espaço educacional.

Nesse contexto, buscamos compreender “o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais” (MINAYO, 2007, p. 21).

As narrativas foram analisadas em diálogo com a pesquisa bibliográfica sobre o tema de investigação e a partir dos documentos das políticas pública nacional e estadual. As evidências foram interpretadas por meio da análise qualitativa por entendermos que esta abordagem nos proporciona um campo extremamente rico de leituras e interpretações.

Os professores(as) colaboradores(as), iniciantes e formadores(as), não foram identificados pelos nomes próprios. Para isso, utilizamos a seguinte identificação: Professor(a) Iniciante I, II, III e, assim sucessivamente, atingindo o número de 11 (onze) professores(as) colaboradores(as). Os professores(as) formadores(as) foram identificados por: Professor(a) Formador(a) I, II, III e, assim sucessivamente, totalizando 07 (sete) professores(as) formadores(as).

As entrevistas orais foram gravadas seguindo um roteiro preestabelecido por questões que contemplavam os objetivos centrais da investigação. Após, as entrevistas foram transcritas na íntegra e devolvidas aos colaboradores para avaliações e posteriormente, textualizadas e analisadas. A textualização das entrevistas orais é fundamental para dar maior fluidez ao texto e facilitar as leituras, no processo de transformação do “oral para o escrito”. Essa transformação, segundo Meihy e Holanda (2007, p.133) é fundamental, pois “a palavra também varia na forma do oral para o escrito. É assim que se justificam as variantes de uma mesma fonte, a palavra, que ao perder sua condição etérea ganha dimensões plásticas, viram letras grafadas”. A adequação da palavra oral para o escrito, além de transformar sua grafia, adequando-a as normas oficiais da língua portuguesa, converte as informações orais em documento escrito, elemento fundamental para a análise e construção da tese.

Meihs e Holanda (2007) chamam esse processo de “transcrição”, compreendida como recriação do texto oral para o escrito sem perder sua essência, ou seja, suas informações. Para os autores, “a transcrição nos aproxima do sentido e da intenção original que o colaborador quer comunicar”. (IDEM, 2007, p. 135). Ainda segundo os autores, “a textualização final da entrevista é de *autoria do historiador*, sendo o depoente um *colaborador* para a fabricação desse novo documento” (IDEM, 2007, p. 157) (grifos dos autores). Compreendemos assim que, a transformação do oral em escrito, concretiza-se pelo trabalho de “transcrição” do historiador, o qual produz um documento novo e fundamental para a compreensão de realidades singulares, que não encontram espaço nas formas tradicionais de produção de conhecimentos históricos.

“A pesquisa é um cerco em torno de um problema” (GATTI, 2007, p. 62). A afirmação da autora nos remete para a reflexão acerca da importância de um delineamento adequado em torno do aspecto central de toda investigação, ou seja, o problema de pesquisa. Para a autora, “é necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar armadilhas para capturar respostas significativas” (GATTI, 2007, p. 62-63). No percurso investigativo, esse foi o nosso maior desafio.

1.4 Estrutura e Organização da Tese

A tese está organizada em cinco capítulos, visando contemplar de forma ampla a problemática e os objetivos da pesquisa. Assim, denominamos o primeiro capítulo – **“Cenário da pesquisa: Mato Grosso – um território em disputas multiculturais”**. Este capítulo tem por objetivo apresentar o cenário da pesquisa, destacando alguns aspectos atuais e a configuração histórica da formação do Estado de Mato Grosso, a presença das populações negras escravizadas, as relações conflituosas com as comunidades indígenas, entre outras características históricas da formação de um Estado multiétnico e multicultural. Faz parte deste capítulo também questões atuais como a análise sobre a educação escolar quilombola e a educação superior indígena no Estado de Mato Grosso.

No segundo capítulo, denominado **“Ações políticas internacionais e nacionais de combate ao racismo, discriminação, xenofobia e intolerância correlatas”**

realizamos um levantamento e análise sobre as ações políticas internacionais e nacionais de combate ao racismo, discriminação racial e ações correlatas, com ênfase à educação das relações étnico-raciais e ao estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no Brasil. Nesse contexto, analisamos as orientações para a educação das relações raciais contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas Diretrizes do Estado de Mato Grosso para a educação das relações étnico-raciais.

No Terceiro capítulo, intitulado ***“História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nos Cursos de Licenciatura em História de Mato Grosso”***, apresentamos um estudo sobre a formação histórica dos cursos de História das universidades públicas de Mato Grosso.

Analizamos também os currículos dos cursos de História para compreensão dos possíveis impactos do estudo da História e da cultura africana, afro-brasileira e indígena na formação inicial. Juntamente com a análise dos currículos, registramos e refletimos sobre as vozes de professores formadores dos três cursos de História para apreendermos as dinâmicas, mudanças, resistências e conquistas no estudo da temática racial africana, afro-brasileira e indígena e sua relação com a formação inicial de professores de História.

No capítulo quarto, denominado ***“Entre saberes e práticas de professores iniciantes de História: o estudo das temáticas afro-brasileira e indígena na educação básica”***, apresentamos um mapa da produção de pesquisas de doutorado, envolvendo questões relacionadas às populações negra e indígena e sua relação com a implementação das leis de ações afirmativas. Dialogamos também com as vozes dos professores iniciantes sobre o estudo destas temáticas na formação inicial nos cursos de História de Mato Grosso, os impactos na formação e nos saberes e práticas docentes por eles desenvolvidas em escolas públicas e privadas da educação básica do Estado de Mato Grosso, bem como os desafios da inserção na carreira docente. Neste espaço textual direcionamos nosso olhar para a compreensão das dinâmicas, metodologias, atividades, estudos e demais ações produzidas pelos colaboradores no espaço da sala de aula.

No quinto capítulo, denominado ***“O estudo da temática africana, afro-brasileira e indígena no Estado de Mato Grosso: olhares, diálogos, desafios”***, apresentamos um diálogo entre a documentação oficial, leis, diretrizes curriculares nacional e estadual, currículos, vozes de Formadores e Professores Iniciantes. Nosso

objetivo é capturar as relações entre a configuração curricular dos Cursos de História de Mato Grosso, com ênfase para a implementação da educação para as relações étnico-raciais e a prática docente dos egressos nas escolas. Nesse contexto, analisamos os impactos, os desafios da formação inicial de professores de História e a prática pedagógica segundo os olhares dos professores iniciantes no ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na Educação Básica.

Nas “*Considerações Finais*” realizamos uma análise final da problemática central da pesquisa e dos resultados obtidos. Almejamos colaborar para o necessário aprofundamento das discussões relacionadas à formação inicial em História e as relações com os saberes e as práticas docentes dos egressos atuantes no ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no atual contexto educacional brasileiro.

CENÁRIO DA PESQUISA: MATO GROSSO – UM TERRITÓRIO EM DISPUTAS MULTICULTURAIS

1.1 Introdução

O Estado de Mato Grosso constitui-se numa das 27 unidades federativas que compõem o território brasileiro. Está localizado na denominada região Centro-Oeste do Brasil, tendo a porção norte do território pertencente à Amazônia Legal e a região sul como parte do Centro-Sul do Brasil. Possui como limites político-geográfico os Estados do Amazonas e Pará (Norte); Tocantins e Goiás (Leste); Mato Grosso do Sul (Sul); Rondônia (Oeste) e a Bolívia (Oeste).

É o terceiro maior Estado brasileiro e o maior da região Centro-Oeste, sua área geográfica abrange 903.329,700 km², correspondendo a 10,6% do território brasileiro. Seu relevo é composto por planaltos e chapadas ao centro, planícies alagadas conhecidas como Pantanal a oeste, com planaltos e depressões residuais ao norte. A vegetação predominante no Estado é o cerrado, ocupando a parte leste, na região noroeste encontra-se a floresta Amazônica e a oeste a vegetação típica do pantanal. Dentre os principais rios destacamos os rios Juruena, Teles Pires, Xingu, Araguaia, Paraguai, Piqueri, Cuiabá e São Lourenço das Mortes.

De acordo com dados do IBGE⁴ do *Censo* de 2010, Mato Grosso possuía 3.035.122 habitantes, representando 1,60% da população brasileira e o décimo nono Estado mais populoso. A grande extensão territorial faz com que o Estado apresente grandes vazios demográficos com taxa de ocupação de 3,36 habitantes por quilometro quadrado. Apesar disso, é o segundo Estado mais populoso da região centro-oeste, atrás apenas de Goiás que apresentava, em 2010, uma população de 6.003.788 habitantes. Segundo o IBGE, a taxa anual de crescimento demográfico é de 1,9% ao ano.

O mapa a seguir apresenta o território do Estado de Mato Grosso e suas “mesorregiões”.

⁴<http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=mt&tema=censodemog2010> indig_unive
r. Acesso em 01 de Out de 2012.



Fonte: [http://www.baixarmapas.com.br/mapa-de-mesorregioes-de-mato-grosso/\(2012\)](http://www.baixarmapas.com.br/mapa-de-mesorregioes-de-mato-grosso/(2012)).

Segundo o IBGE (2012) a população de Mato Grosso aumentou 21% no período compreendido entre os Censos Demográficos de 2000 a 2010, representa a maior taxa de crescimento entre os estados membros da região Centro-Oeste. O índice representou um acréscimo de 529.638 mil pessoas. Ainda, segundo o IBGE, o número de novas cidades criadas em Mato Grosso, nas últimas décadas, foi bastante expressivo. Em 1960 o Estado apresentava 29 municípios e uma população pouco maior de 330 mil habitantes. Em 2010 foram contabilizados 141 municípios e uma população de mais de 3 milhões de habitantes. No período de 2000 a 2010 Mato Grosso contabilizou a criação de 15 novas cidades. Nesse contexto e, em comparação com os demais estados, Mato Grosso apresentou um aumento de 386% na criação de novos municípios.

O grande crescimento populacional é explicado, em parte, pelo expressivo fluxo migratório ocorrido nas últimas décadas por milhares de pessoas se deslocando para a região em busca de uma vida melhor visando suprir a necessidade de mão de obra provocada pelo intenso crescimento da agroindústria representado pela expansão da chamada fronteira agrícola. A maioria dos 141 municípios era habitada, em 2010, por menos de 20 mil pessoas. Cuiabá, capital do Estado, segundo dados do IBGE do ano 2010, é a cidade mais populosa com 551.098 mil habitantes. Destacam-se como as

cidades com maior concentração demográfica, Várzea Grande (252.596), Rondonópolis (195.476), Sinop (113.099), Cáceres (87.942), Tangará da Serra (83.431), Sorriso (66.521), Barra do Garças (56.560) e Alta Floresta (49.164). A grande maioria da população mato grossense (82%) concentra-se em áreas urbanas, a população rural compreende 18,11% dos habitantes.

O Estado de Mato Grosso ocupa a 11ª posição no ranking nacional do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), com a média de 0,796 pontos. Nesse contexto, 89,8% da população é alfabetizada e 48,7% possui oito ou mais anos de estudo. A taxa de mortalidade infantil é a maior do Centro-Oeste com 19,2 mortes a cada mil crianças nascidas vivas. A taxa de assassinatos atinge 25,2 por 100 mil habitantes, considerada uma das maiores médias nacionais⁵.

A década de 1990 representou o início das grandes transformações para o Estado de Mato Grosso, apresentando crescimento expressivo na economia, principalmente com a intensificação da explosão agrícola e da agroindústria. Dados do Governo do Estado demonstram os recentes recordes na produção de soja, algodão, milho, entre outros produtos, além do grande rebanho bovino que se aproxima de 30 milhões de cabeças de gado, colocando este Estado entre os que apresentam o maior índice de desenvolvimento econômico do Brasil.

A presença considerável da população indígena de diferentes etnias, em um contexto histórico marcado pela presença de bandeirantes paulistas, colonizadores europeus e negros escravizados, juntamente com o grande fluxo migratório iniciado na década de 1970, deu origem a uma população e cultura extremamente diversificada que hoje compõe a diversidade cultural de Mato Grosso. Essa abordagem será analisada a seguir.

1.2 Contexto Histórico de Formação do Estado de Mato Grosso: uma revisão

Apresentaremos a seguir um breve panorama sobre os aspectos históricos constituintes do Estado de Mato Grosso, desvelando assim o cenário/espço/território desta pesquisa. Na atualidade, o Estado de Mato Grosso se apresenta como um dos territórios nacionais com intensa e conflitante história, da qual fazem parte a grande

⁵ Fonte: <http://www.brasilescola.com/brasil/aspectos-populacao-mato-grosso.htm>. Acesso em 30 de Out de 2012.

diversidade cultural, com ênfase para o grande número de grupos indígenas de diferentes etnias, compondo um mosaico histórico e cultural representativo da história de Mato Grosso desde os seus primórdios.

[...] Essas populações vivenciam inevitáveis situações de contato, ocorridas desde os primórdios da colonização e que se mantem nos dias atuais: das diversas frentes da mineração do ouro à extração do látex e madeiras, da introdução de tecnologias e práticas de consumo alimentar que alteraram profundamente os seus padrões de vida às grandes obras de infra-estrutura que adentram e descaracterizam os seus territórios (PRESOTTI, 2008, p.08).

Mato Grosso possui uma história específica. Essa afirmação abre as discussões a respeito da formação do território ocupado por Mato Grosso, quanto à existência de inúmeros conflitos entre colonizadores, grupos indígenas e negros escravizados que tiveram origem no processo de conquista e ocupação territorial, em meados do século XVIII, perpassando os séculos seguintes e fazendo-se presente na atualidade como herança do processo histórico responsável pela configuração histórica e cultural do Estado. Nesse sentido, não é possível refletir sobre a história do Estado de Mato Grosso desconsiderando as características específicas de sua gênese, principalmente sobre o lugar/espço geográfico/político/econômico e cultural ocupado por Mato Grosso na história do Brasil.

Os conflitos políticos/diplomáticos entre portugueses e espanhóis pela demarcação e posse efetiva das terras do imenso território da chamada fronteira oeste da América, representaram o início dessa conflituosa história. Nessa caminhada inicial, outros conflitos se desenvolveram entre os colonizadores invasores e os inúmeros grupos indígenas que ocupavam há séculos o território disputado pelos reinos ibéricos, pela tentativa de extermínio físico e/ou cultural e pelo violento processo de expropriação das terras, causando a desterritorialização de diversos grupos e etnias indígenas. Nesse contexto, “sujeitos, de diferentes formas, se reterritorializaram nesse ambiente. A relação entre conquistadores e indígenas foi marcada por conflitos, dominação e também por estratégias de reprodução social” (BORGES, 2010, p. 99).

Para a autora, a prática de desterritorialização dos grupos indígenas foi fundamental para o processo de ocupação, expansão e desenvolvimento das atividades rurais. Esse processo teve início com a colonização no início do século XVIII e se estende até a atualidade. Essa realidade é visível nos constantes conflitos, por exemplo,

entre os posseiros, grileiros e garimpeiros presentes nos territórios indígenas, dos embates entre os interesses da agroindústria, indígenas e seus territórios em disputas, das tentativas de remarcação de Terras Indígenas (TI) e da marginalização social de vários grupos indígenas que fizeram parte do desenvolvimento do povoamento da fronteira oeste, seja pela aculturação e dominação, seja pela imposição da força pelos não índios.

A ocupação das terras no século XVIII se fez com a utilização da mão de obra negra escravizada como ocorreu em outras províncias brasileiras. A inclusão dos trabalhadores negros escravizados, a exemplo dos conflitos e resistências dos indígenas, foi envolta por grandes conflitos, resistências e imposições que demonstram uma atuação não passiva desses sujeitos. Conflitos de diferentes ordens fizeram parte da história da presença negra no Mato Grosso, como veremos ao longo do texto.

A constituição do atual território de Mato Grosso tem sua origem ligada à descoberta de ouro nas margens do Rio Coxipó-Mirim na Vila Real do Senhor Bom Jesus do Cuiabá, em 1719, por bandeirantes paulistas e reinóis que avançaram pelo interior da colônia em busca de metais preciosos e aprisionamento de indígenas.

De acordo com Presotti (2008, p.67)

Pode-se dizer que as conquistas e ocupações coloniais luso-paulistas em territorialidades ameríndias foram desencadeadas e têm seu marco inicial no apresamento dos índios coxiponés, por volta de 1718. No ano seguinte, sertanistas informados de que por lá existiriam ainda mais desses gentios, partiram em uma expedição de captura. Foi quando se descobriu o ouro às margens do rio Coxipó, afluente do rio Cuiabá.

Segundo estudos realizados por Jesus (2011),

várias medidas foram adotadas pela Coroa para garantir a permanência e evitar o descontentamento desses homens no local, como, por exemplo, a elevação do arraial do Senhor Bom Jesus do Cuiabá à condição de vila, no ano de 1727. Esta passaria a contar com sua câmara municipal, criada em dezembro de 1726, e os poderosos locais teriam um espaço institucional para representar os seus interesses. A vila, na primeira metade dos setecentos, pertencia à jurisdição da capitania de São Paulo. (IDEM, 2011, p.17).

Na mesma perspectiva Silva (2008), assegura que a descoberta de ouro deu início ao processo de ocupação da Capitania de Mato Grosso. No entanto, somente no

ano de 1726, com a chegada do governador e do capitão general Rodrigo César de Menezes teve início a instalação das bases administrativas da coroa portuguesa na fronteira oeste. Nesse processo, “a legalização das terras já ocupadas foi feita através das concessões de sesmarias” (SILVA, 2008, p.17). Ainda, segundo a autora,

as concessões de sesmarias atravessaram todo o século XVIII até a segunda metade do século XIX. Mas, legalmente, deixaram de ser doadas na província de Mato Grosso em 1823, conforme Provisão da Mesa do Desembargo de 22 de Outubro, “que ordenou as Juntas dos Governos Provisórios que se abstenham de conceder sesmarias” (SILVA, 2008, p.18).

A partir de 1751, com a chegada do governador Rolim de Moura, a posse das terras passou por um processo de regulamentação e disciplinarização quanto ao tamanho das sesmarias. Para Silva (2008, p.31), a concessão de sesmarias era uma forma de “consolidar nessa linha de fronteira um assentamento ligado ao desenvolvimento agrícola e pastoril” e, conseqüentemente, à política de povoamento da região.

Canova (2008) analisou as ações desenvolvidas por Rolim de Moura na administração de Mato Grosso, especialmente no trato com os indígenas que ocupavam o território, nesse sentido, as ações que ele deveria desempenhar seguiam as orientações enviadas pela coroa portuguesa.

Nas instruções régias que Antônio Rolim de Moura recebeu da rainha de Portugal para governar o Mato Grosso, estão meticolosas orientações sobre o tratamento às nações indígenas; uma política clara de preservação e incorporação enquanto vassalos do rei, com os mesmos direitos e prerrogativas, como se brancos fossem. Ou seja, a política indigenista posta como componente do conjunto de ações destinadas ao objetivo final, a ocupação do território e a demarcação das fronteiras, que deveriam assegurar aos mais próximos conquistadores da América, os espanhóis (CANOVA, 2008, p.04).

A ocupação do território não ocorreu sem os confrontos violentos com inúmeros grupos indígenas que ocupavam aquele espaço. Para tomar posse, era necessário expropriar as terras ocupadas pelos índios. Ao longo do século XVIII várias “guerras justas” foram travadas, “causando o extermínio quase completo dos vários grupos ameríndios que ali viviam, ou da sujeição dos sobreviventes ao conjunto da sociedade colonial mato-grossense em formação” (CHAVES, 2000, p. 15).

De acordo com Canova (2008, p. 04)

ao seguir as orientações ditadas pela rainha, Antônio Rolim de Moura fazia conhecida sua “desaprovação” à escravidão dos índios mansos. Desde o início de seu governo, em bandos publicados em locais públicos, “proibiu” a escravidão que continuava pelos sertanistas aos índios de modo geral. Da parte do governo, vale ressaltar as ameaças de punição àqueles que insistiam em levar para fora da Capitania de Mato Grosso os escravos sem sua autorização.

Embora pouco estudada, o uso da mão de obra indígena foi fundamental para a manutenção das terras na fase inicial da ocupação da província de Mato Grosso. Para Blau (2007), a mão de obra indígena foi usada intensamente, principalmente no que se refere à importância no conhecimento das terras, rios e matas, bem como da extração de recursos naturais do extenso território a ser ocupado por Portugal. Para esse fim, a coroa portuguesa lançou, no ano de 1757, o “Diretório dos Índios”, destinando tratamento específico aos índios para a formação de trabalhadores e povoadores responsáveis pela proteção das terras fronteiriças.

A importância que o Diretório dos Índios⁶ representava para a coroa portuguesa residia na inclusão do indígena ao processo de “civilização”, com o objetivo de amenizar os problemas enfrentados pela resistência indígena à imposição do modelo adotado por Portugal para a exploração econômica da colônia. Segundo diversos pesquisadores da história de Mato Grosso, a luta com os indígenas foi uma das maiores problemáticas enfrentadas pelos colonizadores durante os séculos XVIII e XIX. Dentre as inúmeras etnias presentes naquele território, destacavam-se os Payaguá, Guaycuru, Bororo, Guaná e os Pareci. De acordo com diversos estudos realizados sobre o tema, os Payaguá representaram um dos maiores desafios para a ocupação de parte do território matogrossense pelos intensos ataques aos colonizadores e pela resistência ao processo de imposição da cultura europeia.

⁶O Diretório caracterizava-se, primeiro, pelo modo da tutela exercida pelo Estado; segundo, como regimento de trabalho entre índios e brancos; e, terceiro, como plano de povoamento. Criado de modo deliberado para manter os índios sob controle, como peça jurídica o “Diretório” tornou-se uma carta de orientação que determinava os procedimentos a serem tomados para a implantação e sustentação de novas aldeias, por meio do qual os índios deveriam ser retirados de sua condição original, transformados em associados portugueses; como vassalos, tornariam efetivo o direito português às terras que ocupavam. Portanto, transformar os indígenas em súditos leais e católicos fiéis, de modo a, “por um lado, criar um estrato camponês ameríndio integrado na economia de mercado como assalariado e, por outro, transformar os índios em veículos da colonização portuguesa”. (BLAU, 2007, p.16-17). Fonte: BLAU, Alessandra Resende Dias: O “ouro vermelho” e a política de povoamento da Capitania de Mato Grosso: 1752-1798 CUIABÁ-MT – (Dissertação de Mestrado, UFMT – 2007).

Os conflitos entre os colonizadores e os Payaguá foram intensificados na década de 1730 devido às chamadas expedições punitivas organizadas pelas autoridades da capitania. As expedições eram justificadas como necessárias em função dos constantes ataques dos Payaguás, trazendo grandes prejuízos e mortes entre os colonos, dificultando o avanço da ocupação do território. Nesse processo,

a mais significativa derivou da ordem do próprio rei D. João V, mandada executar pelo governador de São Paulo, António Luís de Távora, em 1734. Para esta bandeira, o tenente Manuel Rodrigues de Carvalho foi enviado de São Paulo com mais de 400 homens de guerra. Apesar de ordenada pela coroa foi, no entanto, financiada na sua quase totalidade pelos homens de Cuiabá (FERREIRA 2006, p.48).

Os conflitos entre grupos indígenas e colonizadores se estenderam durante todo o século XVIII e ao longo do século XIX, durante a expansão da ocupação do território em busca de novas fontes de lucro, tendo em vista o grande decréscimo da extração de ouro na segunda metade do século XVIII, assim como, na busca de novos caminhos para o desenvolvimento do comércio com outras capitanias.

Para Evangelista (2003, p.43-44),

as linhas imaginárias que por negociações diplomáticas e assinatura de tratados de limites foram definindo as *fronteiras* noroeste dos domínios ibéricos cortaram territórios milenares de sociedades indígenas, enquadrando-as em nacionalidades impostas, utilizando seu trabalho exaustivamente, inclusive em práticas militares, na construção de novas espacializações, reterritorializando.

Para Almeida (2002), o contato dos colonizadores com os indígenas Bororo ocorreu no início da ocupação do território mato-grossense, quando os usaram na exploração do território em função dos conhecimentos sobre a região e como guerreiros nos vários enfrentamentos dos colonizadores contra outros grupos indígenas como os Kayapó, Payaguá e Guaikurú. Nas primeiras décadas do século XIX, o grupo indígena Bororo era dividido em três subgrupos (Bororo da Campanha, Cabaçal e Coroados), ocasionado pelos conflitos com a invasão dos seus territórios pelos colonizadores no século XVIII. Naquele contexto, foram “sendo incorporados ao trabalho nas fazendas próximas a suas aldeias, mortos por doenças trazidas pelos colonizadores ou por vícios

adquiridos, como o consumo de bebidas alcoólicas” (ALMEIDA, 2002, p.39). Assim, o grupo Bororo Coroadó foi o que apresentou maior resistência ao domínio português.

Ao longo do século XIX, várias estratégias foram usadas na tentativa de impor a “civilização” aos Coroadó. Dentre as ações desenvolvidas, destacam-se expedições/bandeiras e a criação de colônias para a “civilização” dos Coroadó próximas às suas aldeias. Almeida (2002) dá ênfase a uma importante tática usada pelo presidente da província, Joaquim Galdino Pimentel, para conseguir a “pacificação” e a “civilização” dos Coroadó. Trata-se da índia Cibáé, conhecida como Rosa Bororo⁷, que havia sido raptada do seu grupo e educada dentro dos padrões civilizacionais do colonizador na cidade de Cuiabá e, posteriormente, usada como mecanismo de negociação frente a seu povo, auxiliando na pacificação dos Coroadó em campanha empenhada em 1887, do qual Rosa Bororo participou ativamente das negociações.

Com a incorporação dos Coroadó à sociedade, os indígenas passaram a viver nas Colônias Militares de Teresa Cristina e Isabel, as quais foram criadas para recebê-los. Cabe salientar que, a dominação dos chamados “índios selvagens” foi oficializado pelo Império Brasileiro com a criação do “Regulamento das Missões de Catequese e Civilização dos Índios”, através da Lei nº 426, datada de 24 de julho de 1845, espécie de “política indigenista” que passou a ser utilizada em todas as províncias. Pelo Decreto, ficava garantida a proteção das bandeiras enviadas pela Província de Mato Grosso para o contato com os Coroadó. Neste Regulamento, o governo provincial passou a denominar os índios usando as categorias “mansos”, “domésticos” e “bravios”. Para os já aldeados, deveriam ser desenvolvidas formas de administração para mantê-los “civilizados”, para civilizar os ainda “selvagens”, sem contato com a civilização para integrá-los à sociedade através da catequese.

Apesar das várias tentativas de civilização dos Bororo Coroadó, as colônias militares não alcançaram êxito, submetendo-os à administração dos Salesianos. No entanto, segundo Borges,

[...] assim como os militares, a ordem religiosa fracassou na administração das colônias e delas se retirou. As missões salesianas

⁷ Ver Dissertação de Mestrado: ALMEIDA, Marli Auxiliadora de. “Cibáé Modojobádo: a Rosa Bororo e a “pacificação” dos Bororo Coroadó (1845-1887). Cuiabá: UFMT, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, 2002.

tiveram, portanto, uma ação bastante limitada em relação aos Bororo, que não aceitavam transformações bruscas em sua maneira tradicional de estabelecer as relações sociais. Essa rejeição das atividades e normas estabelecidas pelas missões religiosas se deve em grande parte às práticas agrícolas desenvolvidas de maneira impositiva (BORGES, 2010, p.111).

Além dos Bororo Coroado, os Bororo Cabaçal também foram vítimas das bandeiras que visavam sua captura e inserção ao “mundo civilizado” por meio, principalmente, da catequese. Almeida (2011) cita um trecho de documento do presidente da província de Mato Grosso, Pimenta Bueno, que tomou posse em 1837, sobre a importância da catequese na “civilização” dos indígenas e da necessidade de “desocupação” das terras indígenas para o progresso de Mato Grosso. Para Pimenta Bueno, “[...] a catequese dessas nações oferecia grandes vantagens, sem perigos e estragos; novas explorações e viagens se abririam; novas minas seriam descobertas, novos produtos e novas saídas e eles, os próprios índios, seriam os guias” (BUENO, 1837, Apud ALMEIDA, 2011, p. 43).

A bandeira coordenada por Pimenta Bueno contra os Cabaçal ocorreu em 1837, cujo objetivo principal era liberar o caminho que ligava Vila Maria do Paraguai (Cáceres) e o distrito de Mato Grosso (Vila Bela). Desde o processo de divisão do grupo Bororo no século XVIII e de sua dispersão pelo Território Oeste, os Bororo Cabaçal passaram a residir na região de Vila Maria, próximo a Fazenda Jacobina em Cáceres e em Vila Bela. Os ataques dos Cabaçal à Vila Maria tornaram-se constantes, levando o governo da província a organizar bandeiras de captura para transformá-los em “civilizados”.

Desde a fundação de Vila Maria do Paraguai em 06 de outubro de 1778, houve, por parte do governo, uma preferência pelos índios Chiquitanos, provenientes da Bolívia e por outras etnias de Mato Grosso para ocupar o novo povoado. Para Almeida (2011),

o domínio português nas imediações de Vila Maria, iniciado pela opção de povoamento de indígenas provenientes da República boliviana, representava um aval à expansão territorial portuguesa ao território espanhol, contrariando as determinações do Tratado de Tordesilhas, assinado em 1494 pelas duas Coroas ibéricas (ALMEIDA, 2011, p.36).

No entanto, após sucessivas derrotas na captura e na pacificação dos Cabaçal, a província de Mato Grosso passou a criar aldeamentos dentro da política de descentralização proposta pelo governo imperial.

A trajetória histórica percorrida em Mato Grosso, desde o princípio do século XVIII, até os tempos atuais, configurou o Estado num espaço/tempo histórico, político e cultural em que colonizadores, negros escravizados e diferentes grupos indígenas estivessem presentes de forma ativa, construindo peculiaridades históricas e culturais que, apesar das semelhanças com outras regiões do país, são únicas, pois instituíram as bases de uma história específica, pelos desdobramentos desse processo, possibilitou a configuração de uma diversidade cultural rica e diversa, representada pelas tradições culturais que compõem o cenário do Estado.

Os traços do passado histórico estão presentes em todas as instâncias da sociedade mato-grossense, incluindo as relações raciais e a herança dela decorrentes, como o racismo e a discriminação racial, elementos presentes e atuantes nessa sociedade. A permanência dessa realidade demonstra que os conflitos raciais construídos e sedimentados ao longo do processo histórico fincaram raízes profundas na sociedade mato-grossense e brasileira transformando os povos indígenas e a população negra nas principais vítimas.

Muitos dos enfrentamentos sofridos pelos indígenas, no processo de ocupação do território, ainda continuam vivos. Outros tempos, outras histórias, outras lutas, outros problemas afligem diretamente a população indígena de Mato Grosso na atualidade. Da mesma forma, apesar das conquistas da população negra, no estado há forte presença do racismo, da violência, da discriminação e do preconceito. A exclusão social afeta um grande contingente de indígenas e de afrodescendentes residentes em Mato Grosso.

1.3 A Presença do Negro na Formação de Mato Grosso

A presença da população negra no Mato Grosso tem sua origem ligada ao processo de ocupação do território pelas bandeiras nas primeiras décadas do século XVIII, especialmente num período de descoberta de minas de ouro na região de Cuiabá. Desde sua origem, na capitania de Cuiabá em Mato Grosso (1748), houve uma imensa população composta, em sua maioria, por negros, mulatos e indígenas. Segundo Evangelista (2010, p.79), “a introdução de (negros escravizados) começou com a

descoberta de ouro nas margens do riacho Prainha dando origem ao Arraial de Cuiabá em 1727 e se intensificou com a criação da Capitania de Mato Grosso – 1748 e seguiu em progressão numérica até 1888”.

A presença de negros escravizados no território de Mato Grosso estava inserida no contexto histórico do Brasil colonial, onde a mão de obra negra era usada intensamente. Na ocupação do território de Mato Grosso não foi diferente, os negros participaram em todas as etapas de desbravamento e expansão da ocupação das terras da fronteira oeste. O negro escravizado, segundo Chaves (2000, p.05),

foi o sustentáculo de todo o edifício colonial no século XVIII. Derrubou a mata, carregou tronco, mercadorias, abriu estradas, construiu açudes, drenou córregos, pavimentou ruas, construiu prédios, fortes, presídios, pontes e foi, inclusive, minerador nas insalubres minas de Cuiabá e do vale do Guaporé.

Estudos realizados por este autor estimam a presença de quase 16 mil negros escravizados na fase inicial de ocupação das terras. No período entre 1720 a 1772, auge da mineração. De acordo com as estimativas de diversos historiadores, o número de negros na capitania de Mato Grosso atingiu mais de 15.380 escravizados. Evangelista (2010) constatou que durante o período compreendido entre 1727 a 1800, houve um acréscimo ascendente no número de escravizados, o que indicaria um mercado de escravo estável. O fluxo de escravos para Mato Grosso foi intensificado no período de 1720-50, momento que representou o auge das extrações de ouro, com 10.775 negros escravizados.

Com o início do funcionamento do comércio operado pela Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão, um novo contingente de escravos começou a ir também da capitania do Grão-Pará. Entre as formas de resistências dos escravizados, a exemplo do que ocorria em outras capitanias, a fuga e a formação de Quilombos foram as principais medidas adotadas no Estado de Mato Grosso, a exemplo, a região de Vila Bela da Santíssima Trindade foi palco de inúmeras revoltas pela libertação, sendo estabelecidos vários quilombos nos arredores da vila.

Dentre os vários Quilombos formados ao longo do território mato-grossense, o mais famoso foi o “Quilombo de Quariterê ou do Piolho, ao norte do rio Galera, formado por negros, mulatos e índios, foi por duas vezes atacado” por forças enviadas pelo governo de Luis Pinto de Sousa Coutinho em 1770 e 1795 (FERREIRA, 2006).

Jesus e Symanski (2007) destacam a existência de outras formas de resistências dos negros escravizados. Os autores explicam que as estratégias

[...] não se limitavam as ações de violências contra senhores e feitores, infanticídios, suicídios, entre outros, mas usaram também da negociação com diferentes instâncias do poder a que estavam submetidos, de laços de solidariedades, de compadrio, da formação de famílias, do ingresso nas irmandades religiosas, entre tantas outras práticas, para sobreviverem numa sociedade marcada pela exclusão (JESUS e SYMANSKI, 2007, p. 61).

Nos anos seguintes houve diminuição da entrada de negros em Mato Grosso em função do esgotamento das minas de Cuiabá e do Guaporé (CHAVES, 2002). O autor enfatiza o elevado número de mortes ocasionadas pelas exaustivas jornadas de trabalho sob o sol escaldante e de péssimas condições de alimentação, higiene e insalubridade, presença de inúmeras doenças, além dos constantes conflitos com grupos indígenas e colonizadores. Destaca também que, a população negra representava a maioria da população da capitania de Mato Grosso, principalmente nas cidades de Vila Bela e Cuiabá.

Dados analisados por Evangelista (2010) evidenciam que, no início do século XIX, a população de pretos e mulatos atingia a cifra de 81,1% da população, o que demonstra a importância destes na composição da sociedade mato-grossense. Ao longo do século XIX um número expressivo de negros escravizados atuava em engenhos de açúcar e cachaça na região de Chapada dos Guimarães, além do trabalho desenvolvido em vilas, como Vila Maria (Cáceres), São Pedro Del Rey (Poconé), Porto Geral para Cima (Nossa Senhora do Livramento) e Porto Geral Abaixo (Santo Antônio de Leverger). Além do trabalho nas minas, nos engenhos e povoados, a presença dos negros escravizados foi imprescindível na defesa das fronteiras, construção de vilas e fortes (EVANGELISTA, 2010). A condição de território fronteiro com a Bolívia fez com que fossem criados quilombos em terras espanholas, estes formados por negros e indígenas.

Entre as estratégias usadas por Portugal para a fixação dos colonos nas sesmarias, a principal foi o estímulo ao cultivo das terras. Por meio da publicação de “bandos”⁸, o governo da capitania oficializou a política de incentivo para que os

⁸De acordo com Silva (2008, p. 31), “na tentativa de fixar os sesmeiros nestes locais evocou-se muitas vezes o principal fundamento jurídico da legislação sesmarial, o cultivo. Foram publicados nos anos de 1770 e 1771, bandos que procuravam incentivar os estabelecimentos de fazendas de gado, e os *roceiros e lavradores* a fazerem plantações no distrito do Mato Grosso, o que ajudaria a manter

sesmeiros desenvolvessem a criação de gado e o plantio de roças para a produção de gêneros alimentícios, produtos necessários ao sustento da população da capitania (SILVA, 2008).

A importância do território pertencente à capitania de Mato Grosso despertava interesses de Portugal e de Castela pela posição geográfica, pois situava-se na região central do continente sul-americano, com extenso território ocupado por três importantes ecossistemas que formam a floresta amazônica, o cerrado e o pantanal, bem como pela presença de riquezas minerais, com destaque para o ouro na área de fronteira entre os dois impérios.

Os interesses de Castela pelo território de Mato Grosso era uma preocupação constante por parte de Portugal, o quê justificava as ações desenvolvidas para ocupação e posse das terras, com a fundação de vilas e fortes como principal aspecto. Salientamos que o território de Mato Grosso pertencia à Castela pelos acordos firmados pelo Tratado de Tordesilhas de 1494. Essa realidade justificava a preocupação de Portugal para efetivar sua posse e ocupação. Para isso, passou a tomar decisões políticas importantes, como a fundação de cidades e fortes militares. O acordo oficializado pelo Tratado de Madri de 1750 defendia que as terras de fronteira entre os domínios ibéricos seriam definidas de acordo com o direito de posse, denominado *UTI possidetis*. Para a concretização da posse das terras, era necessária a comprovação da presença de pessoas/cidades, o que garantiria a ocupação do espaço (BLAU, 2007).

Com o desmembramento da capitania de São Paulo em 1748, nasceram as capitanias de Goiás e Mato Grosso. De acordo com Jesus (2011), uma grande preocupação de Portugal ao fundar a capitania de Mato Grosso era a ocupação do território em conflito de interesses entre os dois impérios e, ao mesmo tempo, deter os jesuítas que tentavam estabelecer missões espanholas na margem direita do rio Guaporé. A presença das Missões Jesuíticas espanholas às margens do rio Guaporé representava também uma medida preventiva tomada por Castela para a defesa das terras contra o avanço da colonização portuguesa.

Como resultado da estratégia portuguesa para a posse das terras da fronteira oeste, foi fundada em 1752, a Vila Bela da Santíssima Trindade, às margens do rio Guaporé, sendo elevada à condição de capital da província, provocando a transferência

moradores na região, o abastecimento de gêneros alimentícios e, por conseguinte, assegurar os interesses políticos metropolitanos”.

dos órgãos administrativos, até então, instalados em Vila Real do Senhor Bom Jesus do Cuiabá. A elevação de Vila Bela à condição de capital provocou "[...] o deslocamento da centralidade do poder no plano interno, pois desde 1727 Vila Real do Cuiabá era o ponto mais avançado da fronteira oeste, sediando o aparato administrativo e fiscal" (JESUS, 2011, p. 161). A localização geográfica de Vila Bela facilitava a comunicação fluvial entre Mato Grosso e o Grão-Pará via Guaporé-Mamoré-Madeira, além de situar-se próximo às missões religiosas castelhanas de Chiquitos e Moxos, sinalizando ao colonizador português a possibilidade de ter a mão de obra necessária àquela região.

Durante o seu governo, Rolim de Moura⁹ expulsou os espanhóis que haviam se estabelecido na margem direita do Rio Guaporé. Para garantir a segurança das terras da região, mandou edificar entre 1753-54 a guarda Santa Rosa que foi transformada em forte no ano de 1761. Entre as inúmeras ações políticas desempenhadas por Rolim de Moura para ocupação e povoamento da capitania de Mato Grosso, destaca-se a fundação em 1751 de "Santana da Chapada" (atual Chapada dos Guimarães), constituída, por determinação de Portugal para ser uma grande "reserva indígena" formada por diferentes tribos com o objetivo de amenizar os constantes conflitos entre indígenas e posseiros. O trabalho de amansamento e aculturação dos indígenas ficou sob a responsabilidade de um padre jesuíta.

Naquele momento, uma série de crises entre Portugal e Castela levou ao Distrato de El Pardo em 1761, anulando os acordos do Tratado de Madri de 1750. Diante da possibilidade de guerras entre os dois impérios, a coroa portuguesa determinou a construção de uma série de fortes na capitania de Mato Grosso e outras, com o objetivo de blindar as terras em disputa com Castela. Nesse cenário de conflitos, destacamos a tentativa de invasão da capital da capitania de Mato Grosso, Vila Bela da Santíssima Trindade, por espanhóis de Santa Cruz de La Sierra, em 1766. Para evitar a invasão, foi necessária a organização de forças militares por parte do governo da capitania (SILVA, 2003).

O período compreendido entre 1772 a 1778 representou um avanço importante para a capitania de Mato Grosso com a expansão do território, estendendo-se do Vale do

⁹ Rolim de Moura foi nomeado governador da Capitania de Mato Grosso em 1748 por D. Maria Ana d'Áustria, esposa de D. João V, rei de Portugal para administrar a recém criada capitania e consolidar o domínio português sob o território do extremo oeste do Brasil, região de disputas entre os reinos ibéricos. CANOVA, Loiva. Antônio Rolim de Moura: um ilustrado na Capitania de Mato Grosso. In.: Coletâneas do Nosso Tempo, Ano VIII, V.8, 2008, p. 75-86.

Rio Guaporé às margens do Rio Paraguai. Para a consolidação da expansão, a fundação de vilas e fortes representou a expressão mais intensa das ações políticas postas em prática naquele contexto. A criação de núcleos populacionais e fortes militares foi uma importante estratégia de Portugal para garantir a posse das terras e a proteção da fronteira.

Em 1781, Luís de Albuquerque fundou a vila de São Pedro Del Rey, atualmente denominado de município de Poconé, além de Jauru, na região Oeste, e Ínsua ao leste, no Rio Araguaia. Segundo Garcia (2009, p. 41), “a ação portuguesa estabeleceu o domínio total sobre essa região, seja pela ocupação militar direta, como os fortes, seja pelo povoamento, procurando fechá-la aos espanhóis”.

Além das ações de proteção contra o avanço espanhol, a ocupação daquela região era a garantia de navegabilidade nos rios Guaporé e Mamoré. Segundo Garcia (2009),

[...] garantir o controle da navegação ao norte era fundamental para garantir o controle daquela região, porque ao sul da fronteira, na região do Prata, o acesso era controlado pelos espanhóis, enquanto que ao norte, pela bacia Amazônica, o controle era totalmente português, desde sua entrada em Belém (IDEM, 2009, p. 41).

A parte Sul do território de Mato Grosso, hoje ocupada pelo Estado de Mato Grosso do sul, também foi palco de disputas entre as coroas ibéricas, levando tanto portugueses quanto espanhóis ao desenvolvimento de ações de posse e povoamento da fronteira Sul. O século XIX apresentou mais desafios para a província de Mato Grosso: a instabilidade política, a estagnação econômica, a fragilidade na proteção das extensas fronteiras, a guerra do Paraguai e a invasão de parte do território mato-grossense, as dificuldades de acesso/contato de Mato Grosso com as demais províncias ocasionadas pelas enormes distâncias e pela precariedade das poucas estradas existentes.

Até aquele momento, o caminho das monções, que aproveitava o período das cheias dos rios para ligar Mato Grosso a São Paulo e as demais províncias, não atendia mais as necessidades da província. Soma-se a isso as reivindicações da abertura de uma via navegável pela Bacia do Prata que permitisse o acesso mais rápido e mais eficiente com o Rio de Janeiro, capital do Império, questão somente resolvida em 1858 com a assinatura do Tratado de Aliança, Comércio, Navegação e Extradicação, datado de 1856,

após anos de negociações entre Brasil e Paraguai, rompe-se os obstáculos políticos entre os dois países.

Nesse contexto, Mato Grosso teve sua situação política econômica agravada com a Guerra do Paraguai, envolvendo o Brasil, o Uruguai e o Paraguai, cuja se estendeu de 1864 a 1870, atingindo a região da fronteira oeste, tornando concreta a fragilidade da proteção das fronteiras. Segundo Garcia (2009, p. 56), “a região sul de Mato Grosso foi ocupada por forças paraguaias em apenas 10 dias”. A invasão das tropas paraguaias, que ocorreu no final de 1864, durou quatro anos, se deu em três frentes, sendo a primeira caracterizada pelo ataque ao forte de Coimbra por tropas que avançaram pelo rio Paraguai.

A segunda frente ocorreu com o ataque das tropas paraguaias ao forte de Dourados, formada por soldados que avançaram por terra. A terceira frente invadiu a cidade de Corumbá em 1856, expulsando grande parte da população. Corumbá era, naquele momento, um dos poucos núcleos populacionais que mais se desenvolvia na província de Mato Grosso, principalmente pelo papel desempenhado pelo porto de Corumbá, importante entreposto comercial com outras províncias e países vizinhos.

A cidade de Corumbá foi destruída durante a permanência das tropas paraguaias e reconstruída logo após o fim da guerra, transformando-se no mais importante centro comercial e econômico de Mato Grosso. Garcia (2011) chama a atenção para o fato de que, a invasão paraguaia foi resultado de reivindicações do Paraguai pela posse de parte do território por ele ocupado durante a guerra.

1.4 Mato Grosso no Contexto do Século XIX e XX: o início do processo (i)migratório

No século XIX, Mato Grosso começava a receber o primeiro contingente de imigrantes italianos que começavam a chegar, logo após o tratado de navegação de 1856, quando houve maior mobilidade entre os países platinos e a província de Mato Grosso. Gomes (2011), ao investigar a vinda de imigrantes italianos para o Mato Grosso, destacou a Guerra do Paraguai como um fator a interferir diretamente no processo migratório. Após esse conflito e a reabertura da navegação do rio Paraguai, em 1870, “esta Província/Estado começou a receber novas correntes imigratórias, sendo que esse movimento tornou-se mais ativo pós 1880” (GOMES, 2011, p.22).

Os imigrantes italianos passaram a se estabelecer nas principais cidades de Mato Grosso como Corumbá, Cuiabá e Vila Maria (Cáceres), desenvolvendo inúmeras atividades, sendo a principal dedicada ao comércio, à importação e à exportação.

No final do século XIX, os governantes de Mato Grosso começaram a expressar preocupações quanto ao aumento da sua população. Assim, algumas questões foram impostas, como a necessidade de povoamento do extenso território com pessoas “ordeiras, laboriosas e produtivas”. Essas “exigências” estavam presentes nas mensagens enviadas pelo governador Joaquim Murtinho à Assembleia Legislativa em 1892, nas quais o europeu era exaltado como sendo a melhor opção para o povoamento e para o desenvolvimento de Mato Grosso. Entre as ações políticas de Joaquim Murtinho para impulsionar a imigração, destaca-se a concessão gratuita de terras aos imigrantes, porém com algumas ressalvas (SILVA, 2010).

Assim, a política de povoamento teve início por meio da Lei nº 102, de 10 de julho de 1895, que concedia terras gratuitas a estrangeiros e nacionais em regiões limítrofes de Mato Grosso com outras províncias ou com países vizinhos. Gomes (2011) salienta que no período compreendido entre os anos de 1895 a 1907, foram assinadas outras leis, decretos e regulamentos que tratavam da colonização das terras devolutas. No entanto, o Estado de Mato Grosso não apresentava uma política efetiva, organizada e capaz de favorecer ao movimento imigratório, conforme as metas estabelecidas.

O século XX estreou com a presença de inúmeros problemas relacionados à imigração em todo o território nacional, particularmente com as restrições impostas pela Proclamação da República que impedia, através de decreto do Governo Federal, a entrada de asiáticos e africanos no Brasil, pois a política em vigor previa a vinda de europeus para o processo de “branqueamento” da população brasileira. Nesse contexto, a imigração japonesa para o Brasil, apesar da proibição, era reivindicada pelo governo do Japão através de constantes pressões políticas para a abertura do país aos imigrantes japoneses. A partir de 1907, por meio de contrato assinado entre o governo de São Paulo e a Empire Company, deu-se início a “abertura das portas do Brasil para os imigrantes japoneses” (SILVA, 2010, p.21).

O governo de Getúlio Vargas autorizou a entrada de japoneses no Brasil para ocupar espaços vazios, permissão destinada aos projetos de colonização de terras na Amazônia, Mato Grosso e, posteriormente, para a Cooperativa Agrícola de Cotia em São Paulo. Na década de 1950, outra leva de imigrantes japoneses chegaram ao Sul do

Mato Grosso, especialmente na região de Dourados. Nesse sentido, o governo de Mato Grosso procurou construir uma imagem positiva do povo japonês visando atraí-los para as terras mato-grossenses (SILVA, 2010). Nas décadas de 1950 e 1960 foram estabelecidas duas colônias de imigração japonesa no Mato Grosso, denominadas de Gleba Rio Ferro e CAPEM (Cooperativa Agropecuária Extrativa Mariópolis Ltda).

Nos anos de 1960, particularmente com o início dos governos militares em 1964, a ocupação e o povoamento de Mato Grosso passaram a ser meta do Governo Federal que inseriu o Estado num amplo programa de expansão e ocupação do território, principalmente da Amazônia, processo associado ao capital nacional de grandes empresas e ao estrangeiro.

Nesse processo, entre as principais ações políticas dos governos militares para a ocupação e povoamento do Mato Grosso, destacam-se, segundo Guimarães Neto (2009, p. 68-69):

[...] a concessão de grandes áreas de terras e incentivos fiscais a empresários para investimentos em projetos agropecuários, agroindustriais, projetos denominados de colonização e diversos favorecimentos a empresas de mineração; a implantação das novas rodovias previstas pelo Plano de Integração Nacional (PIN), como a Transamazônica, no sentido leste a oeste, do Pará ao Amazonas, e a rodovia Cuiabá (MT)-Santarém (PA), de Mato Grosso ao Pará, direção sul-norte; e, ainda, a utilização maciça de propagandas para estimular os deslocamentos de agricultores empobrecidos para as novas áreas de colonização da Amazônia.

Salientamos que, a ocupação das terras de Mato Grosso, ao lado e conjuntamente com a implantação dos projetos oficiais, ocorreu também por meio de compras e vendas ilegais de terras, com ações de grilagem de terras públicas, muitas pertencentes aos inúmeros grupos indígenas que habitavam a região, dando origem a custosos conflitos entre posseiros e indígenas que perduram até a atualidade. Nas décadas de 1970 e 80, o Estado de Mato Grosso apresentou o maior número de projetos de colonização coordenados por empresas privadas do Brasil.

Vitale Neto (2009), tomando como referência a documentação do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) de 1981, demonstrou que das 101 empresas privadas de colonização autorizadas a desenvolver projetos no Brasil, entre 1970 e 1981, 42% estavam localizadas em Mato Grosso e, num total de 82 empresas em atividade no país, 52% desenvolviam projetos no Estado. Destacava-se

também 125 projetos autorizados pelos governos militares, 60% estavam em andamento em Mato Grosso, principalmente em regiões próximas as rodovias federais.

Entre os novos povoamentos criados na década de 1970, destacamos Tangará da Serra, fundada na década de 1960 e desenvolvida com o grande processo migratório dos anos 1970¹⁰ por colonos de diversas regiões do país. Conforme Oliveira (2009), a propaganda usada para a divulgação de Tangará da Serra e da fertilidade do solo para o cultivo do café e de um futuro melhor foi a principal responsável pela onda migratória rumo à nova cidade. O Projeto Tangará foi desenvolvido pela empresa colonizadora SITA (Sociedade Imobiliária de Tupã para a Agricultura Ltda.).

A origem das novas cidades, compostas em sua grande maioria por colonos sulistas, criou configurações específicas no que se refere à presença de colonos vindos de outras regiões do país e, principalmente, em relação à presença de afro-brasileiros entre os moradores. Guimarães Neto (2009) salienta que, as novas cidades foram construídas sob a “ótica das hierarquizações sociais”, com divisões bastante específicas quanto à política de divisão social dos habitantes. As empresas colonizadoras desenvolveram estratégias para a ocupação dos espaços das novas cidades a serem ocupados por migrantes de diferentes origens raciais, separando-os através da criação de fronteiras físicas e simbólicas.

O exemplo ocorrido na cidade de Juína, citado por Guimarães Neto (2009), é exemplar do processo de segregação social e racial cometidos, principalmente, contra imigrantes negros. De acordo com a autora,

[...] as empresas erigiam barreiras físicas, construídas de madeira ou cimento, ou, também, utilizavam barreiras naturais como rios de difícil travessia, controlando as passagens, impedindo a entrada daqueles que não se podiam identificar ou que não eram bem-vindos. Os moradores de Juína, por exemplo, não se esquecem dos “correntões” (grifos da autora), como denominam as grandes e grossas correntes de ferro presas a guaritas (abrigo para sentinelas armadas, construídos com madeira ou cimento). Estes se localizavam nas passagens e nos caminhos, em pontos estratégicos da área de colonização, onde era exigida a identificação dos colonos, geralmente uma carteirinha fornecida pela empresa (GUIMARÃES NETO, 2009, p.75-76).

¹⁰Ver: OLIVEIRA, Carlos Edinei. *Migração e escolarização: história de instituições escolares de Tangará da Serra, Mato Grosso Brasil (1964-1976)*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2009. Tese de Doutorado

Os mecanismos usados pelas empresas colonizadoras para o controle da circulação dos moradores e forasteiros era uma forma de evitar a passagem ou a entrada e a permanência de pessoas consideradas indesejadas, principalmente pobres, negros e nordestinos. Guimarães Neto (2009) salienta que, as barreiras destinadas ao controle e à segurança da população local tornaram-se também “barreiras étnicas”.

Vitale Neto (2009), ao analisar o processo de exploração da mão de obra dos migrantes no Mato Grosso, destaca a presença do trabalho análogo de escravos em muitas regiões do nordeste de Mato Grosso e do importante papel exercido por Dom Pedro Casaldáliga¹¹ na denúncia da exploração da mão de obra escrava na segunda metade do século XX. Estudos evidenciam que esta prática era muito comum nas áreas de colonização do norte iniciadas após 1970. Nessas terras predominavam a ilegalidade nas relações de trabalho, assim como a preferência por trabalhadores externos.

Além dos projetos, diretamente comandados pelo Governo Federal via SUDAM (Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia) e da SUDECO (Superintendência para o Desenvolvimento do Centro-Oeste), contribuíram as empresas de colonização privada e projetos do próprio Estado de Mato Grosso.

No mesmo contexto da década de 1970, a empresa privada SINOP (Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná) desenvolveu vários projetos de colonização no norte de Mato Grosso, dando origem a quatro novos municípios denominados Vera, Santa Carmen, Sinop e Claudia. Inicialmente os novos municípios desenvolveram intensa atividade ligada a extração madeireira passando, posteriormente, para as atividades agrícolas e industriais de larga escala. SINOP se destacou das demais a partir da abertura da BR-163, transformando-se hoje, em uma das principais cidades do Estado (TEIXEIRA, 2006).

A década de 1970 foi marcada, também, pela divisão política do estado de Mato Grosso, dando origem ao Estado de Mato Grosso do Sul. Em 11 de outubro de 1977, o

¹¹ Dom Pedro Casaldáliga. “Ordenado Bispo de São Félix do Araguaia (MT) em 1971, tornou-se conhecido por sua luta política e social em prol de posseiros, peões e indígenas, principalmente no que se refere às disputas de terras durante o contexto da Ditadura Militar (1964-1985) e da ocupação da Amazônia Legal, por meio dos grandes projetos agropecuários financiados pela Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM). VALÉRIO, Mairon Escorsi. Dom Pedro Casaldáliga: biografia e ensino de história. In: JESUS, Nauk Maria de; CEREZER, Osvaldo Mariotto e RIBEIRO, Renilson Rosa (Orgs.). Ensino de História: trajetórias em movimento. Cáceres/MT: Editora Unemat, 2007.

Presidente Ernesto Geisel assinou a Lei Complementar nº 31¹², dividindo o território de Mato Grosso e criando o Estado de Mato Grosso do Sul.

O Movimento Divisionista teve origem no final do século XIX quando a elite e os políticos da região sul expressaram a vontade de transferir a capital de Mato Grosso de Cuiabá para a cidade de Corumbá. No entanto, o movimento maior ganhou força nas primeiras décadas do século XX, devido ao crescimento econômico da região sul do Estado, particularmente em função da implantação da estrada de ferro¹³, da produção de erva-mate e da pecuária. A grande distância geográfica do sul com Cuiabá, mantinha a capital isolada das principais cidades do sul e do Rio de Janeiro, então capital federal, simbolizava um entrave político para o desenvolvimento daquela região.

A efetivação da divisão do Estado em 1977 ocorreu, segundo Bittar (1999), como um projeto do regime militar, movido por razões políticas. A autora destaca que o governo militar estava interessado na manutenção da ordem geopolítica e da segurança nacional, por meio da ocupação das terras de fronteira, ao mesmo tempo em que, necessitava de apoio político. Com a divisão e a criação do Estado de Mato Grosso do Sul, o Presidente Geisel “contaria com mais um governo e toda a estrutura política regional, a favor do regime que já se encontrava em seus momentos de exaustão procurando uma autorreforma para manter-se” (BITTAR, 1999, p. 126).

Queiroz (2006) argumenta que a decisão final da divisão do Estado de Mato Grosso coube, fundamentalmente, ao governo militar, conforme seus interesses políticos. O novo Estado de Mato Grosso do Sul passou a existir efetivamente como unidade da federação, no ato da sua instalação em janeiro de 1979.

Diante desse cenário histórico, as relações de poder e exclusão dos grupos e sujeitos considerados “indesejados”, “inferiores” formaram a base da sociedade mato-grossense no passado e suas consequências são visíveis ainda hoje nas relações estabelecidas com as populações negras e indígenas e as diferentes formas de violência e exclusão social a que são submetidos.

¹² Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp31.htm. Acesso em 12 de Jan de 2013.

¹³ Em 1914 era completada a ligação ferroviária entre o interior paulista e as margens do rio Paraguai, com a estrada de ferro de Bauru a Porto Esperança (depois conhecida como *Noroeste*, ou NOB). Fonte: QUEIROZ, Paulo R. C. Mato Grosso/Mato Grosso Do Sul: Divisionismo e Identidades (Um Breve Ensaio) *Diálogos*, DHI/PPH/UEM, v. 10, n. 2, p. 149-184, 2006. (p.156).

1.5. Os Povos Indígenas no Brasil e no Mato Grosso: questões atuais

Para fins deste estudo, analisaremos a realidade atual dos povos indígenas brasileiros, dialogando com os indicadores de pesquisas como o Censo do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (2010) - “*Os indígenas no Censo Demográfico de 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça*” (IBGE, 2012 – Relatório Estudos e Pesquisas. Síntese de Indicadores Sociais, uma análise das condições de vida da população brasileira. Dados de pesquisa da Fundação Perseu Abramo (2011) - *Indígenas no Brasil - Demandas dos povos e percepções da Opinião Pública* - - relatórios do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e outros.

Dentre os aspectos analisados pelo Censo do IBGE de 2010, consideraremos aqueles relacionados às condições sociais, econômicas e educacionais que envolvem a complexa problemática enfrentada pelas populações indígenas no Brasil e no Mato Grosso nos anos 2000.

De acordo com o Censo Demográfico do IBGE de 2010¹⁴, a população indígena de Mato Grosso era de 51.696 pessoas. Destas, 21.887 pessoas do sexo masculino e 20.638 do sexo feminino, além de 4.626 homens e 4.545 mulheres indígenas residentes fora de terras indígenas. Os dados foram obtidos pelo Censo, por meio de autodeclaração, os quais demonstram que 9,8% da população do Estado se declararam pretos; 55,20% pardos, 36,7% se autodeclararam brancos e 1,3% se consideram amarelos ou indígenas. Pelos dados, verificamos que, a maioria da população se considera de cor parda, item considerado pelo IBGE como pertencente à população de negros (o IBGE considera os quesitos pretos e pardos como pertencentes à família negra).

O quadro a seguir apresenta os grupos indígenas que habitam no Estado de Mato Grosso.

Apiaká	Juruna	Mehináko	Rikbaktsa	Yawalapiti
Arara	Kalapalo	Metuktire	Suyá	Zoró
Aweti	Kamayurá	Munduruku	Tapayuna	
Bakairi	Karajá	Mynky	Tapirapé	

¹⁴Disponível em: http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=mt&tema=censodemog2010_indig_univer. Acesso em 10 de Out de 2012.

Bororo	Katitaulú	Nafukuá	Terena	
Cinta Larga	Kayabí	Nambikwara	Trumai	
Enawené-Nawê	Kayapó	Naravute	Umutina	
Hahaintsú	Kreen-Akarôre	Panará	Waurá	
Ikpeng	Kuikuro	Pareci	Xavante	
Irantxe	Matipu	Parintintin	Xiquitano	

Fonte: <http://www.funai.gov.br/> Acesso em 15 de Fev de 2013.

Os dados divulgados pelo IBGE em agosto de 2012¹⁵ sobre os povos em todo o território nacional evidencia a existência de uma população de 896,9 mil indígenas, composta por 305 etnias e falantes de 274 idiomas distintos. Segundo o IBGE¹⁶,

foram coletadas informações tanto da população residente nas terras indígenas (fossem indígenas declarados ou não) quanto indígenas declarados fora delas. Ao todo, foram registrados 896,9 mil indígenas, 36,2% em área urbana e 63,8% na área rural. O total inclui os 817,9 mil indígenas declarados no quesito cor ou raça do Censo 2010 (e que servem de base de comparações com os Censos de 1991 e 2000) e também as 78,9 mil pessoas que residiam em terras indígenas e se declararam de outra cor ou raça (principalmente pardos, 67,5%), mas se consideravam “indígenas” de acordo com aspectos como tradições, costumes, cultura e antepassados.

Os indicadores evidenciam aspectos pouco conhecidos da população brasileira sobre educação/alfabetização, como sexo, idade, raça/cor e língua. Assim, temos uma dimensão da complexidade de problemáticas que envolvem os povos indígenas no Brasil.

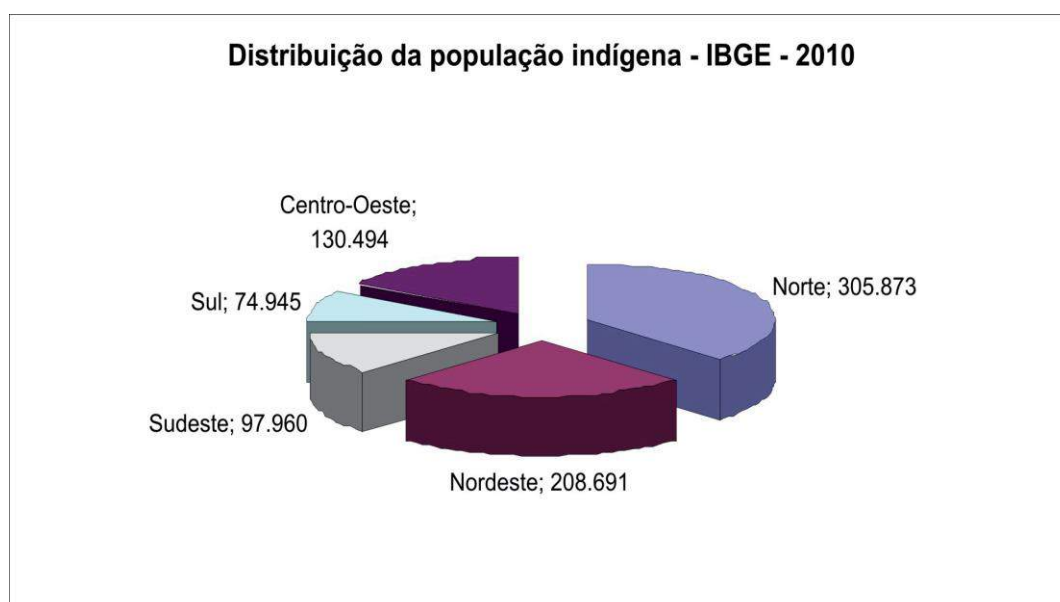
Houve, segundo o IBGE (2010), um aumento significativo da população indígena. Este aumento está relacionado aos novos critérios utilizados pelo IBGE no Censo de 2010, para a identificação de pertencimento étnico como a autoclassificação baseada no quesito “cor” e “raça”, além da “língua falada”, “localização geográfica”, assim como identificação de pessoas residentes em terras indígenas que se declararam indígenas ou não. Nesse quesito, a maioria da população era composta por pardos, 67,5%, que se autodeclararam de outra cor ou raça e se consideravam indígenas por compartilharem aspectos relacionados às tradições, cultura e costumes. A partir desse

¹⁵http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=mt&tema=censodemog2010_indig_univ er. Acesso em 10 de Out de 2012.

¹⁶Fonte:http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2194&id_pagina=1. Acesso em 25 de Out de 2012.

ponto de vista, é possível perceber a inclusão de sujeitos não indígenas como pertencentes à população indígena, o que justificaria alguns dos aspectos sobre o crescimento da população indígena brasileira.

De acordo com o relatório “Os indígenas no Censo Demográfico de 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça”¹⁷, publicado pelo IBGE em 2012, o quesito “cor” ou “raça” ganhou amplitude em relação aos censos anteriores, respectivamente 1991 e 2000, ao ser aplicado em todo o território nacional. A adoção dos quesitos raça ou cor para a classificação dos indígenas foi usada pelo IBGE tendo como referência a sua utilização em vários países.



Fonte: Plano Plurianual PPA 2012-2015. Programa de Proteção e Promoção dos Direitos dos Povos Indígenas. Disponível em: http://www.funai.gov.br/acessoinfo/Docs/Plano_plurianual-PPA_2012-2015.pdf. Acesso em 20 de Jan de 2013.

Para o IBGE (2010)¹⁸, essa forma de classificação “está mais ligada à identificação da população indígena do que à população afrodescendente, em razão da própria configuração étnica da população destes países” (IDEM, 2010, p. 226).

¹⁷ Os indígenas no Censo Demográfico de 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. IBGE: Rio de Janeiro, 2012, p. 06. Disponível em: www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acesso em 05 de Out de 2012.

¹⁸ Estudos e Pesquisas. Síntese de Indicadores Sociais, uma análise das condições de vida da população brasileira. IBGE: Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf. Acesso em 22 de Out de 2012.

A tabela a seguir apresenta números que demonstram o crescimento da população indígena urbana e rural entre os Censos de 1991 a 2010

População residente, segundo a situação do domicílio e condição de indígena – Brasil 1991/2010			
	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

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991/2010

Nota: Considerou-se como população residente não indígena as categorias de 1 a 4 do quesito da cor ou raça.

⁽¹⁾ Inclusive sem declaração de cor ou raça.

Fonte: http://www.ibge.gov.br/indigenas/graficos.html#POP_RES. (2010).

Segundo o relatório “Os Indígenas no Censo Demográfico de 2010” “[...] a diferença foi que o quesito passou a ser investigado para todas as pessoas de todos os domicílios, reunindo as informações comuns obtidas tanto no Questionário Básico quanto no Questionário da Amostra, assim, a constituir o universo”. Além disso, o Censo do IBGE de 2010 aprofundou a investigação utilizando-se de um questionário específico em todo o território nacional, abordando aspectos sobre a etnia, a língua falada e a localização geográfica para os que se autodeclaravam indígenas. As alterações foram justificadas tendo em vista a necessidade de identificar e de caracterizar com maior precisão as populações indígenas, portanto, os dados obtidos representam o universo de domicílios pesquisados.

Para o antropólogo e ex-presidente da FUNAI, Mércio Gomes¹⁹ (2012), o número de indígenas divulgado pelo recenseamento de 2010 não é totalmente confiável por apresentar problemas em relação às perguntas usadas pelo questionário do IBGE. Para Gomes,

¹⁹ Ver: GOMES, Mércio Pereira. Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2012.

essas tantas pessoas, e mais dezenas (se não centenas de milhares outras), se declararam indígenas por motivos variados – entre eles, provavelmente, por não se acharem representadas pelas outras opções e por se considerarem descendentes de índios, num passado remoto, mesmo sem viver como índios nem saber a qual suposto povo indígena descendem ou se identificam. Tanto os dados da população urbana quanto rural reproduzem esse desvio que inflaciona a demografia indígena (GOMES, 2012, p. 186).

O autor sustenta seu argumento baseando-se em suas experiências como pesquisador da questão indígena, como diretor da FUNAI nos anos de 2003 a 2007, e com base nos dados apresentados pelo próprio IBGE:

O resultado não podia ser outro senão a confusão e profusão de etnônimos, o que denota a irregularidade dos resultados. Seriam 305 as etnias indígenas no Brasil falando 274 línguas. No cômputo de línguas faladas, o IBGE conta os nomes de povos ressurgidos que evidentemente só falam português, como os Karapotó, Tumbalalá, Tabajara e muito mais. Apenas um aspecto fica claro neste Censo: há muitos brasileiros que gostariam de ser identificados como indígenas ao invés de qualquer das outras opções²⁰ (GOMES, 2012, p. 06).

Dados da pesquisa da Fundação Perseu Abramo²¹ (2011) demonstrou, ao contrário do que constatou o Censo do IBGE de 2010, o aumento significativo da população indígena, a crença de que esta população está diminuindo, atingindo 71% dos entrevistados da região sudeste. Por sua vez, a região norte apresentou o maior índice de pessoas que acreditam que a população indígena está crescendo, 59%, além de 41% dos próprios indígenas. Cabe destacar, nos indicadores do IBGE de 2010, que a região norte concentra o maior contingente populacional indígena do país com 342,8 mil indígenas. Desse total, 251,9 mil, ou 48,7% residiam em terras indígenas.

No campo educacional há controvérsias. Funari e Piñón (2011) analisam dados referentes à representação sobre os indígenas entre alunos do sexto ao nono anos do Ensino Fundamental de escolas do Rio de Janeiro, Niterói, Campinas e Natal, bem como sobre as mudanças e as limitações com a implantação de recentes políticas educacionais. Embora tenham constatado avanços importantes, os dados analisados

²⁰Sobre essa questão ver Tabela completa no site: http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=mt&tema=censodemog2010_indig_univer. Acesso em 14 de Jan de 2013.

²¹ *Indígenas no Brasil - Demandas dos povos e percepções da Opinião Pública*. Pesquisa desenvolvida pela Fundação Perseu Abramo, 2011.

pelos autores apresentam a permanência de questões problemáticas, como as representações estereotipadas e o desconhecimento sobre as populações indígenas, particularmente ao se referirem aos índios do passado e aos atuais.

Para os autores, apesar das mudanças nos últimos anos, em particular no que se refere à presença indígena de forma mais efetiva na cultura brasileira, nos livros didáticos, nas políticas públicas e, em outras instâncias da sociedade, destacam-se como frutos das políticas oficiais específicas as desenvolvidas pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias Estaduais de Educação. No entanto, a não valorização da identidade indígena ainda é marcante entre os alunos pesquisados. Em contrapartida, os dados apresentam a existência de “valorização e reconhecimento” da ancestralidade africana e o “desaparecimento” da ancestralidade indígena. Funari e Piñón (2011) argumentam que, há muitos fatores envolvidos nessa problemática que justificariam as representações dos alunos, tais como:

[...] a associação do índio com a floresta, com a vida na selva, quase como parte da natureza e, portanto, fora da sociedade nacional brasileira. De acordo com esse raciocínio, os índios nas florestas são poucos e não têm relação com a “nossa” sociedade, à diferença dos africanos, que sempre fizeram parte dessa sociedade, mesmo que escravizados. As pessoas pensam que “os índios não estão entre nós”, “vivem lá longe, na mata”, “não fazem parte do nosso mundo”. A esse fenômeno alguns estudiosos deram o nome de “invisibilidade do indígena” (FUNARI & PIÑÓN, 2011, p. 110) - (grifos dos autores).

A questão da invisibilidade social dos indígenas no Brasil está enraizada no imaginário social dos sujeitos, em parte, fruto, da difusão da história tradicional oficial que apresentou durante décadas os índios por meio da construção de imagens estereotipadas sobre os diferentes grupos espalhados pelo território brasileiro. Ao tratar da “participação inexpressiva” dos povos indígenas na produção historiográfica produzida no Brasil ao longo dos tempos, Almeida (2009, p. 27) afirma que, os índios sempre apareceram como “atores coadjuvantes, agindo em função dos interesses alheios. Aliás, não agiam, apenas reagiam a estímulos externos sempre colocados pelos europeus”. Ainda segundo a autora

tem-se a impressão de que estavam no Brasil à disposição desses últimos, que se serviam deles à vontade, descartando-os quando não mais necessários: teriam sido úteis para determinadas atividades e inúteis para outras, aliados ou inimigos, bons ou maus, sempre de

acordo com os interesses e objetivos dos colonizadores (ALMEIDA, 2009, p. 27).

A omissão conveniente dos historiadores ao produzirem a história dos povos indígenas relegando-os ao silenciamento, aliada à visão eurocentrista marcada por fortes doses de primitivismo, exotismo, incapacidade intelectual, paganismo e barbárie, justificou a necessidade de adaptá-los ao “mundo civilizado” ao mesmo tempo em que eram jogados para as sombras do esquecimento histórico. Esses são aspectos que ainda fazem parte do imaginário de uma parcela expressiva da sociedade brasileira. A permanência dessa realidade contribui para a lenta e difícil revisão de postura dos sujeitos em relação aos povos indígenas e seu protagonismo como sujeitos históricos na constituição da nossa sociedade.

As representações dos índios como sujeitos “protetores da natureza”, “amigos dos animais”, dentre outras imagens de um índio idílico, ainda estão fortemente presentes no imaginário dos brasileiros, essa afirmativa encontra respaldo nos dados coletados pela Fundação Perseu Abramo²². A pesquisa evidenciou que 39% da população brasileira acredita que “ser índio no Brasil” é viver diretamente em contato com a natureza, protegendo-a contra os desmatamentos e com uma vida mais “saúdável”, de maior proximidade com o mundo animal.

A compreensão da construção e da permanência dessas representações se torna possível quando há busca por respostas na produção e na veiculação da história oficial ao longo dos tempos sobre os povos indígenas. Nesse processo, o silenciamento e a negação da história e da cultura com características específicas, dentro de cada grupo indígena, criam distorções e estereótipos, gerando preconceito e descasos por parte dos poderes públicos e da sociedade. Apesar disso, na última década, espalharam-se pelo país novas perspectivas sobre a história e a cultura indígena, nas quais os índios são tratados como sujeitos históricos, em detrimento do olhar de passividade até então predominante. Para muitos brasileiros ainda parece prevalecer a ideia difundida na

²²Ver: *Índigenas no Brasil - Demandas dos povos e percepções da Opinião Pública*. Pesquisa desenvolvida pela Fundação Perseu Abramo, 2011. A Fundação Perseu Abramo, em parceria com a fundação alemã Rosa Luxemburg Stiftung, realizou em 2010 e 2011 uma pesquisa sobre indígenas no Brasil, em três módulos: ouviu 52 lideranças indígenas, aferiu a opinião pública nacional, com 2006 entrevistas distribuídas em todo o país, e ainda 400 índios não-aldeados, ou em aldeias em periferias urbanas. Disponível em: <http://www.fpa.org.br>. Acesso em 01 de Out de 2012.

década de 1850 por Francisco Varnhagem, segundo o qual para os índios “não há história, há apenas etnografia”²³.

A aproximação da História e da Antropologia possibilita novos diálogos, os quais têm permitido novas formas de compreensão, produção e divulgação do conhecimento histórico. Nesse sentido, segundo Almeida (2007), a reconstrução da história indígena e das histórias nacionais e coloniais têm proporcionado “novas proposições teóricas”, aprofundando discussões conceituais importantes como “cultura e etnicidade”. Assim, questionando “[...] antigos dualismos como índio puro/índio aculturado; estruturas culturais/processos históricos; aculturação/ resistência e permitem um novo olhar sobre as relações de contato entre os índios e as sociedades envolvidas”(ALMEIDA, 2007, p. 01).

As dificuldades de reconhecimento da existência da diversidade étnico-cultural e a necessidade de preservação, de respeito às tradições e à autonomia político-cultural dos distintos grupos, encontra eco nas palavras de Chaui (2000, p.12), ao destacar que, “no presente, os índios seriam apenas uma realidade empírica com a qual é difícil lidar em termos econômicos, políticos e sociais. Onde a ideia de “Reserva Indígena”, espaço onde se conservam espécimes e resíduos”.

Sabemos que o rompimento dessas representações não ocorre com rapidez, nem com a imposição da força legal por meio da criação de leis específicas. O processo de transformação requer um trabalho de mudança de postura e de comprometimento, particularmente da escola e de educadores. A nosso ver, a Lei 11.645/08 representa um marco legal importante na luta contra o preconceito, discriminação racial e exclusão social das populações indígenas brasileiras.

Nesse contexto, Funari e Piñón salientam que:

A escola, por seu papel de formação da criança, adquire um potencial estratégico capaz de atuar para que os índios passem a ser considerados não apenas um “outro”, a ser observado a distancia e com medo, desprezo ou admiração, mas como parte deste nosso maior tesouro: a diversidade (IBIDEM, 2011, p. 116).

Acreditamos que o processo de transformação que vivenciamos em nossa sociedade é lento e gradual, porém, faz parte de um movimento que tem origem em

²³ Ver: VARNHAGEN *apud* MONTEIRO, 1995, p. 221 MONTEIRO, J. M. O desafio da História indígena no Brasil. In. GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da Silva. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 graus*. Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 1995.

diferentes frentes. Destacamos as políticas públicas mencionadas, os movimentos sociais, em particular o indígena e a recente Lei 11.645/08, que tornou obrigatório o estudo da história e da cultura indígena em todas as instituições de ensino do país.

Essa tarefa torna-se imperativa para que seja possível escrever outras histórias, outros discursos, outro cenário em que as populações indígenas sejam reconhecidas como contribuintes fundamentais na formação de nossa sociedade. Dessa maneira, o peso e a tradição da cultura dominante reagem a toda e qualquer tentativa de quebra da sua hegemonia histórica, no entanto, novos espaços estão surgindo a partir da intensificação dos movimentos indígenas e sociais, conforme suas reivindicações.

Sobre a questão das terras indígenas no território nacional, o IBGE identificou 505 Terras Indígenas (TI)²⁴ espalhadas por diversos estados, correspondendo a 12,5% do território brasileiro, atingindo a soma de 106,7 milhões de hectares, contendo 517,4 mil habitantes indígenas, ou 57,7% do total da população indígena. Desse total, o território Yanomani, no Amazonas e em Roraima, destacou-se por conter a maior concentração populacional, com 25,7 mil indígenas, ou 5% do total. A pesquisa constatou que 379 mil índios moravam em terras não demarcadas, o que representa um contingente expressivo e a necessidade da criação de novos territórios.

No Estado de Mato Grosso, verificou-se a existência de um número bastante expressivo de índios que viviam em terras demarcadas, com um número de 46,5 mil pessoas. Constatou-se também, a existência de 2,1 mil pessoas que não se declararam indígenas, mas que habitavam as TI (Terra Indígena) (IBGE, 2010). O índice mais expressivo é na TI de *Marãiwatsédé* (Xavante) na região leste de Mato Grosso, onde 407 não índios conviviam com 1,8 mil índios num espaço de 165 mil km² repleto de conflitos.

Segundo dados da FUNAI, Mato Grosso possuía, no ano 2012, 57 terras indígenas (TIs) regularizadas, ocupando uma área de 11,28 milhões de hectares de terra, para uma população de 24,9 mil indígenas. Outras 06 (seis) TI estavam delimitadas, ocupando 1,5 milhão de hectares, e 08 (oito) TI declaradas, com 841,08 mil hectares. É

²⁴São consideradas “terras indígenas” aquelas que estavam em uma de quatro situações: *declaradas* (com Portaria Declaratória e aguardando demarcação), *homologadas* (já demarcadas com limites homologados), *regularizadas* (que, após a homologação, foram registradas em cartório) e as *reservas indígenas* (terras doadas por terceiros, adquiridas ou desapropriadas pela União). No momento do Censo, o processo de demarcação encontrava-se ainda em curso para 182 terras (IBGE, 2010).

considerada “área declarada” as terras possuem o perímetro definido e “área delimitada”, as terras que foram demarcadas fisicamente por meio de marcos geográficos já reconhecidos pelo Ministério da Justiça. Os conflitos em terras da etnia Xavante iniciaram-se na década de 1960 com a chegada de pequenos posseiros e grileiros e, recentemente, com os grandes ruralistas que se negam a deixar as terras.

Outro indicador relevante do Censo do IBGE de 2010 diz respeito ao número de habitantes que ocupavam as terras indígenas. Destas, apenas 06 (seis) terras possuíam mais de 10 (dez) mil indígenas, 107 (cento e sete) apresentavam entre mil a 10 (dez) mil, 291 (duzentos e noventa e uma) terras tinham entre cem a mil habitantes e 83 (oitenta e três) terras possuíam até cem indígenas. Nesse cenário, a pesquisa observou a existência equilibrada entre os sexos para o total de habitantes indígenas, com um total de 100,5 homens para um total de 100 mulheres, com presença mais intensa de mulheres nas áreas urbanas e de homens nas áreas rurais.

O Censo de 2010, pela primeira vez, realizou a investigação sobre o número existente de etnias indígenas²⁵. Como resultado, chegou-se ao total de 305 etnias, sendo a etnia Tikúna a maior com 6,8% da população indígena. Observou-se também um aumento significativo na taxa de alfabetização, em relação ao Censo de 2000.

O mapa a seguir apresenta a distribuição geográfica das terras indígenas, demonstrando que dos 141 municípios que compõe o Mato Grosso, 55 deles contam com Terras Indígenas, contemplando 12% do território do Estado.

²⁵ São consideradas etnias indígenas as comunidades definidas por afinidades linguísticas, culturais e sociais (IBGE, 2010).



Fonte: <http://www.rdnews.com.br/materias-especiais/embates-indigenas/12-do-territorio-de-mt-tem-reserva-indigena-populacao-chega-a-42-mil/51335>.

O maior índice de alfabetizados foi verificado na população não habitante das terras indígenas, 85,5% contra 67,7% dos residentes nas terras indígenas reconhecidas. Constatou-se assim que, o analfabetismo era maior entre as populações indígenas das áreas rurais, atingindo a média de 33,4%. Ao compararmos a média de alfabetizados indígenas e de não indígenas, averiguamos que a média brasileira atinge 90,4 % contra 76,7% da população indígena. Isto demonstra que apesar das melhorias nos índices de acesso à educação nos últimos dez anos, ainda existem grandes desafios a serem superados pela educação destinada às populações indígenas. Os dados do IBGE demonstram a existência de maior número de alfabetizados entre a população masculina, 78,4% contra 75% das mulheres.

A partir da divulgação dos resultados definitivos do Censo Demográfico de 2010 sobre a população indígena, utilizando o quesito “cor” e “raça”, o IBGE realizou uma análise comparativa entre os dados censitários de 1991, 2000 e 2010. Desta análise, constatou-se o crescimento de 10,8% ao ano entre a população que se declarou indígena no período de 1991/2000, especialmente da população concentrada em áreas urbanas no Brasil. Enquanto os índices de 2000 apresentaram mudanças significativas em relação a 1991, o Censo de 2010 apresentou índice de apenas 1,1%.

A explicação para tal fenômeno, segundo o IBGE (2010) e pesquisadores, está ligada à força dos movimentos sociais, das políticas públicas e incentivos

governamentais para as populações indígenas que buscam melhores condições de vida, saindo da invisibilidade social e assumindo, através da autoclassificação, a sua identidade étnica. Nesse contexto, o assumir-se indígena significa um avanço na conjuntura histórica e política brasileira. “Os direitos dos povos indígenas, hoje fundamentados na Constituição Brasileira, foram sendo conquistados e amadurecidos no curso de uma história nem sempre justa ou generosa que, por muito tempo, sequer permitiu aos índios se fazerem ouvir²⁶” (ARAÚJO, 2006, p. 24).

Para Luciano (2006), as transformações que vêm ocorrendo entre as populações indígenas, tais como o aumento na população e do número de autodeclarados indígenas, evidenciam uma série de fatores que estão auxiliando no processo de rompimento com uma história de massacres, escravidão, descriminalizações, repressão cultural e exclusão social. Ainda de acordo como autor, “culturas e tradições estão sendo resgatadas, revalorizadas e revividas. As terras tradicionais estão sendo reivindicadas, reapropriadas ou reocupadas pelos verdadeiros donos originários. Línguas vêm sendo reaprendidas e praticadas na aldeia, na escola e nas cidades” (LUCIANO, 2006, p. 39).

Apesar das conquistas dos povos indígenas, vários grupos encontram-se marginalizados, suas terras sendo exploradas por posseiros, fazendeiros, invasores e garimpeiros. Populações indígenas estão dispersas pelas cidades, vivendo em condições de miséria e vulnerabilidade social, sobrevivendo da venda de artesanatos ou de doações. Outros tantos foram desalojados de suas terras e vivem confinados em pequenos espaços que não possibilitam a sobrevivência de suas formas de vida e de sua cultura. Outros, ainda enfrentam as ameaças com a construção de grandes obras públicas em territórios indígenas, justificadas como de importância estratégica para as demandas pelo crescimento econômico do Brasil.

Nas últimas décadas, tem sido noticiado um aumento no número de suicídios entre as populações jovens de várias etnias indígenas ao longo do território brasileiro. Os motivos, segundo estudiosos do tema²⁷, estão relacionados à falta de perspectivas com um futuro melhor, à discriminação e exclusão social, a perda da identidade

²⁶ Ver: ARAÚJO, Ana Valéria (Orgs). *Povos indígenas e a lei dos “brancos”: o direito à diferença*. ARAÚJO, Ana Valéria et alii. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

²⁷ MEIHY, José C. Sebe Bom. *Canto de morte Kaiowá – história Oral de vida*. São Paulo: Loyola, 1991.

indígena, violações nos seus direitos, o envolvimento com o alcoolismo, drogas e violência social.

Ao mesmo tempo, massacres de indígenas são constatados em conflitos com invasores, em particular garimpeiros e fazendeiros. Essa realidade complexa demonstra a permanência histórica de violentos conflitos, iniciados no processo de ocupação do território brasileiro pelo colonizador europeu e a quebra do aparente mito de convivência pacífica entre índios e não índios.

A reivindicação de remarcação de territórios indígenas espalhados pelo país representa mais um capítulo dessa história, marcada por conflitos e interesses políticos e econômicos. Nesse contexto, alguns conflitos têm sido resolvidos, de modo exitoso para os grupos indígenas, como o reconhecimento, por parte do Estado, de várias terras indígenas e a sua desocupação com a retirada dos habitantes não indígenas que há anos viviam nesses espaços. Exemplo disso é a homologação da terra “Raposa Serra do Sol” em Roraima que, após anos de conflitos entre posseiros e índios foi reconhecida pelo Supremo Tribunal Federal em 2009²⁸. Pela decisão do STF, a reserva Raposa Serra do Sol foi demarcada de forma contínua abrangendo uma área de 1,7 milhão de hectares. A demarcação da reserva era motivo de conflitos desde os anos 1970, quando iniciaram-se os trabalhos de reconhecimento e demarcação do território indígena.

O território foi demarcado em 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso, e homologado em 2005 pelo governo de Luis Inácio Lula da Silva. A defesa da necessidade de homologação das terras foi retirada dos invasores e teve como base o Artigo 231 da Constituição Federal de 1988, que esclarece ser: “reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários

²⁸Em março de 2009, o Supremo Tribunal Federal concluiu o julgamento iniciado em 2008 sobre o processo de demarcação da terra indígena Raposa Serra do Sol, com um placar de 10 votos a favor e apenas um contrário. Ao julgar improcedente a Petição nº. 3.388, o STF, além de confirmar a homologação da terra indígena Raposa Serra do Sol, nos limites e na forma determinada por atos do Ministro da Justiça e do Presidente da República, também consagrou o entendimento de que a demarcação de terras indígenas deve ser feita de forma contínua, que a demarcação de terras indígenas na faixa de fronteira não atenta contra a soberania do país e de que a demarcação de terras indígenas não compromete o desenvolvimento de qualquer unidade da federação. Com este ato, o STF estabeleceu uma normatização para todos os procedimentos de demarcação de terras indígenas no país. Fonte: <http://www.socioambiental.org/inst/esp/raposa/?q=node/489>. Acesso em 26 de Out de 2012.

sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”²⁹.

No Parágrafo 1º do Artigo 231, a Constituição Federal trata sobre as Terras Indígenas (TI), definindo as TIs da seguinte forma:

São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

A Constituição de 1988 criou um capítulo específico sobre os direitos indígenas, afastando

[...] definitivamente a perspectiva assimilacionista, assegurando aos índios o direito à diferença. A Constituição reconheceu aos povos indígenas direitos permanentes e coletivos e inovou também ao reconhecer a capacidade processual dos índios, de suas comunidades e organizações para a defesa dos seus próprios direitos e interesses (ARAÚJO, 2006, p. 38).

Para Araújo (2006), os avanços obtidos na Constituição de 1988 representam uma vitória fruto da intensa movimentação social e indígena durante os trabalhos de

²⁹"O substantivo 'índios' é usado pela CF de 1988 por um modo invariavelmente plural, para exprimir a diferenciação dos aborígenes por numerosas etnias. Propósito constitucional de retratar uma diversidade indígena tanto interétnica quanto intraétnica. Índios em processo de aculturação permanecem índios para o fim de proteção constitucional. Proteção constitucional que não se limita aos silvícolas, estes, sim, índios ainda em primitivo estágio de habitantes da selva. [...] Somente à União, por atos situados na esfera de atuação do Poder Executivo, compete instaurar, sequenciar e concluir formalmente o processo demarcatório das terras indígenas, tanto quanto efetivá-lo materialmente, nada impedindo que o Presidente da República venha a consultar o Conselho de Defesa Nacional (inciso III do § 1º do art. 91 da CF), especialmente se as terras indígenas a demarcar coincidirem com faixa de fronteira. As competências deferidas ao Congresso Nacional, com efeito concreto ou sem densidade normativa, exaurem-se nos fazeres a que se refere o inciso XVI do art. 49 e o § 5º do art. 231, ambos da CF. [...] Os Artigos 231 e 232 da CF são de finalidade nitidamente fraternal ou solidária, própria de uma quadra constitucional que se volta para a efetivação de um novo tipo de igualdade: a igualdade civil-moral de minorias, tendo em vista o protovalor da integração comunitária. Era constitucional compensatória de desvantagens historicamente acumuladas, a se viabilizar por mecanismos oficiais de ações afirmativas. No caso, os índios a desfrutar de um espaço fundiário que lhes assegure meios dignos de subsistência econômica para mais eficazmente poderem preservar sua identidade somática, linguística e cultural. Processo de uma aculturação que não se dilui no convívio com os não índios, pois a aculturação de que trata a Constituição não é perda de identidade étnica, mas somatório de mundividências. Uma soma, e não uma subtração. Ganho, e não perda. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigobd.asp?item=%202051>. Acesso em 28 de Out de 2012.

elaboração da Constituição. Dentre os movimentos ocorridos naquele período, salientamos a intensa mobilização nacional coordenada pela UNI (União das Nações Indígenas), lançando a campanha “Povos Indígenas na Constituinte”, mobilizando a atenção da população e de povos indígenas de todo o país, lutando, segundo Araújo, “para a reversão de um quadro anti-indígena no Congresso Constituinte e para a concretização dos avanços afinal aprovados no texto constitucional” (IDEM, 2006, p. 38).

O texto constitucional passou a reconhecer os povos indígenas como possuidores de culturas específicas e distintas entre si. Ao mesmo tempo, rompeu com a existência de ações políticas integracionistas e assimilacionistas que objetivavam integrar as populações indígenas à sociedade não indígena. Ao reconhecer a diversidade e a pluralidade cultural indígena, o Estado Brasileiro deu um importante passo para a constituição de uma nova imagem sobre a cristalizada representação do índio como um ser genérico e pertencente à mesma etnia e cultura.

Ser índio na sociedade atual significa lidar com a modernidade e seus aspectos positivos e negativos, do qual todos os cidadãos estão, direta ou indiretamente, envolvidos. Nesse inevitável contato com a sociedade e cultura não indígena, as identidades indígenas são, ao mesmo tempo, preservadas e reinventadas através dos movimentos de troca e incorporação de elementos novos, passando a viver de acordo com a cultura ancestral, mesclada com os novos elementos incorporados à sua cultura.

Ao falar sobre a identidade indígena, Luciano salienta que:

É importante destacar que quando estamos falando de identidade indígena não estamos dizendo que exista uma identidade indígena genérica de fato, estamos falando de uma identidade política simbólica que articula, visibiliza e acentua as identidades étnicas de fato, ou seja, as que são específicas, como a identidade baniwa, a guarani, a terena, a yanomami, e assim por diante. De fato não existe um índio genérico [...]. Talvez exista no imaginário popular, fruto do preconceito de que índio é tudo igual, servindo para diminuir o valor e a riqueza da diversidade cultural dos povos nativos e originários da América continental (IDEM, 2006, p. 40).

Sobre o conceito de identidade, Hall (2006) destaca as transformações que as identidades vêm sofrendo na sociedade atual, dando ênfase para a quebra da ideia da suposta estabilidade atribuída às identidades ao longo dos tempos. De acordo com seus argumentos, não é mais possível acreditar na cristalização eterna das identidades, pois

elas são processos em constante transformação. Dessa forma, os processos de reafirmação e de constituição de novas identidades estão presentes na sociedade, frutos das trocas e das formas diversas de contato entre diferentes sujeitos e diferentes culturas, em contextos históricos específicos. Para Hall (2006, p.07), “[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”.

Hall (2006) chama de “crise de identidade” os processos atuais de transformação ocorridos com o “deslocamento” das velhas estruturas sociais que funcionavam como baluartes de referências indenitárias para os sujeitos. A composição e o funcionamento da sociedade contemporânea não comportam mais a estabilidade ou as formas rígidas de vivências culturais. Os alicerces que sustentam as formas de vida e de cultura estão em constante movimento, mantendo resquícios/lembranças de uma cultura originária, e incorporando novos elementos (re)criados na atualidade. Melhor seria falarmos em “cultura em movimento”, movimento que carrega o velho, o novo e o porvir, uma vez que, a reelaboração cultural está presente em todos os movimentos que a cultura vivencia na contemporaneidade.

Nesse cenário em movimento, os povos indígenas brasileiros vivem no “entre-lugar”, pois o passado cultural distante é frequentemente lembrado pelos anciões e vivido pelo coletivo, assim convivem lado a lado com as influências externas à sua cultura originária, criando uma simbiose cultural, desestabilizando a permanência do originário, num movimento sem retorno, obrigando os sujeitos a viverem num espaço onde a cultura encontra-se numa situação de “fronteira” (BHABHA, 2010).

Os grupos indígenas são compostos por sujeitos que preservam os elementos culturais ancestrais e, ao mesmo tempo, incorporam por força das circunstâncias a cultura dos povos que os rodeiam, elementos estranhos a sua cultura tradicional. Portanto, são sociedades contemporâneas que vivem entre a herança cultural do passado, as experiências e as transformações provenientes da articulação desenvolvida pelo contato e imersão com o mundo não indígena. Nesse universo, o “entre-lugar” manifesta-se na presença da auto identificação com o “ser índio” e pela vivência cotidiana com experiências culturais não pertencentes a sua cultura.

O afastamento das singularidades culturais específicas aos grupos de pertencimento altera a constituição dos sujeitos, levando-os a outras formas de

representação das suas identidades no mundo contemporâneo. Mais uma vez, nos lembramos de Bhabha ao argumentar que “esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 2010, p. 20).

As identidades, em geral, constituem-se no entrecruzamento entre o “eu” e o “outro” e pelo necessário reconhecimento da diversidade cultural. Ela só existe no confronto direto com outras formas/representações culturais que pertencem a outros contingentes sociais. As transformações culturais ocorrem, segundo Hall, porque os sujeitos são possuidores de “identidades contraditórias”. Essas identidades estão em movimento contínuo, atuando em diferentes direções e produzindo diferentes significados.

A diversidade dos povos indígenas brasileiros, apresentada neste texto, com destaque para os povos que habitam o Estado de Mato Grosso, expõe dificuldades e desafios numa sociedade cada vez mais complexa. O não reconhecimento e a falta de aceitação da diversidade cultural indígena, suas especificidades e necessidades, no interior da diversidade dos padrões culturais da sociedade brasileira, representa um dos principais entraves na luta para o reconhecimento e o respeito às culturas indígenas.

O enfrentamento com o “outro” (diferente, singular, estranho) faz parte da constituição histórica da sociedade brasileira. Ao longo do processo histórico, sofreu transformações e adequações, criou e incorporou novos significados à integração cultural, reinventou-se de acordo com cada época, provocou questionamentos e indignações. A capacidade de (re)invenção e de adequação permanente para evitar a discriminação e o preconceito pode nos auxiliar na compreensão dos problemas enfrentados, ainda hoje, pelos grupos indígenas brasileiros.

Concordamos com Silva (2012, p. 97) ao argumentar que, “o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente.” Para o autor, lidar com o “outro” num mundo heterogêneo é, também, um problema pedagógico e curricular.

1.6. A População Afro-Brasileira no Brasil e no Mato Grosso: questões atuais

De acordo com o “Comunicado do IPEA³⁰ (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) nº 91: *Dinâmica demográfica da população negra brasileira*, 2011”³¹, a população brasileira sofreu significativas mudanças ao longo do século XX, atingindo todos os grupos sociais e raciais. Segundo o IPEA (2011, p. 03),

no Censo Demográfico de 2010, 97 milhões de pessoas se declararam negras, ou seja, pretas ou pardas, e 91 milhões de pessoas, brancas. Os negros formavam, aproximadamente, a metade da população brasileira nesse ano. Isso pode ser decorrente da fecundidade mais elevada encontrada entre as mulheres negras, mas, também, de um possível aumento de pessoas que se declararam pardas no censo de 2010. Como resultado, a taxa de crescimento da população negra entre 2000 e 2010 foi de 2,5% ao ano e a da branca aproximou-se de zero.

O resultado do Censo do IBGE 2010 constatou, pela primeira vez na história, a superioridade de autodeclarados negros e pardos em relação aos brancos. Em relação ao Censo de 2000, o percentual de pardos constatado em 2010 cresceu de 38,5% para 43,1%, um aumento de 82 milhões de pessoas autodeclaradas. No mesmo Censo, o número de negros atingiu o crescimento de 6,2% em 2000, para 7,6% em 2010, ou 15 milhões de autodeclarados negros. Já a população autodeclara branca reduziu de 53,7% para 47,7%, representando 91 milhões de pessoas.

Para a identificação da população negra, o Censo de 2010 usou o quesito “cor ou raça” para a identificação de negros em todos os domicílios brasileiros, algo que não acontecia desde 1950. Até o Censo de 1990, o termo “caboclo” também era utilizado para se referir às pessoas negras. Segundo dados do relatório do SIS³²:

³⁰ IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Órgão ligado à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. O IPEA fornece suporte técnico e institucional às ações governamentais – possibilitando a formulação de inúmeras políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiro – e, disponibiliza para a sociedade pesquisas e estudos realizados por seus técnicos.

Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110512_comunicadoipea91.pdf. Acesso em 21 de Out de 2012.

³² Fonte: Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. IBGE: Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf. Acesso em 21 de Out de 2012.

No Brasil da primeira década do Século XXI, destaca-se uma mudança na distribuição da população, segmentada por cor ou raça, o que confirma uma tendência já detectada. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD mostram um crescimento da proporção da população que se declara preta ou parda nos últimos dez anos: respectivamente, 5,4% e 40,0% em 1999; e 6,9% e 44,2% em 2009. [...]. Provavelmente, um dos fatores para esse crescimento é uma recuperação da identidade racial, já comentada por diversos estudiosos do tema (SINTESE DOS INDICADORES SOCIAIS, IBGE, 2010, p. 226).

Para o IPEA, dentre os vários fatores que explicam a existência de 97 milhões de negros contra 91 milhões de brancos, estão a maior taxa de fecundidade entre os negros, a queda acentuada no número de nascimentos e a taxa maior de envelhecimento dos brancos. A proporção de negros com mais de 60 anos era de 9,7%, e a de brancos 13,1%. Os dados apresentados enfatizam ainda que a população negra é mais jovem e é mais suscetível à mortalidade através da violência. Nesse sentido, o relatório “Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil”³³, cujos dados foram divulgados pela SEPPIR (Secretaria de Políticas e Promoção da Igualdade Racial) traz informações preocupantes no que concerne ao número de mortes entre as pessoas de cor preta ou parda. O índice se concentra na população jovem negra, com idade entre 15 a 29 anos, sendo que metade das mortes foi causada por fatores externos, como homicídios.

A proporção de mortes de negros em comparação com as outras atingiu, no período analisado, a marca de 132,3% a mais, representando um percentual de 2,3 homicídios de negros para cada branco. O documento salienta ainda que, no período compreendido entre os anos de 2002 e 2010, houve diminuição do número de mortes violentas entre os brancos, de 20,6% para 15,5% para cada 100 mil habitantes. Em contrapartida, o número de mortes entre os negros e os indígenas subiu de 34,1% para 36%. Em 2002, o número de mortes de negros em relação aos brancos era de 65,4%. Em 2010 o número de mortes subiu para o alarmante índice de 132,2%. Dentre os estados que apresentam os maiores índices de vítimas negras, o relatório destaca os Estados do Pará, Bahia, Paraíba e Rio Grande do Norte.

O IPEA juntamente com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), publicou em 2014 o resultado do estudo “*Situação social da população*

³³ WAISELFSZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil / Julio Jacobo aiselisz – Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPPIR/PR, 2012. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_cor.pdf. Acesso em 22 de Jan de 2013.

negra por estado: indicadores de situação social da população negra segundo condições de vida e trabalho no Brasil”³⁴. O estudo, baseado nos dados dos anos de 2001 a 2012 da “*Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*” (PNAD), analisou a situação social da população negra tendo como parâmetro as “características das famílias”, “escolaridade”, “trabalho”, “renda” e “seguridade social”.

De acordo com o estudo, verificaram-se mudanças significativas nos últimos dez anos nas condições de inserção social, econômica da população negra, atribuído às políticas públicas de combate a pobreza e exclusão social e promoção da igualdade racial. Além da constatação da redução expressiva do percentual dos que vivem em situação de pobreza, o estudo destaca o aumento expressivo de negros nas faixas médias de renda e no ensino superior.

A redução da pobreza, e também da desigualdade, foi observada em todos os grupos raciais, com mais destaque para a população negra, que evidenciava esta condição de forma mais intensa. Entre as principais explicações para esses avanços, podem ser indicadas a adoção de políticas de valorização do salário mínimo e seu reflexo sobre os benefícios da previdência e de assistência, no caso do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), além da elevação da ocupação e a redução de relações informais de trabalho (IPEA, 2014, p. 16).

Em relação à escolaridade, o estudo do IPEA destacou que houve queda nas históricas desigualdades entre negros e brancos. Nesse sentido, o estudo aponta que,

considerando a população com mais de 15 anos, em 2012, 23% da população branca tinha menos de quatro anos de estudo; entre os negros, este percentual atingiu 32,3%. Na população branca, o percentual de pessoas com nove anos ou mais de estudo era de 39,8%, em 2001, e subiu para 55,5% em 2012; na população negra, o percentual de pessoas com igual escolaridade passou de 22,5%, em 2001, para 41,2%, em 2012. A proporção de pessoas brancas com doze anos ou mais de estudo cresceu de 13,3%, em 2001, para 22,2%, em 2012, enquanto entre os negros aumentou de 3,5% para 9,4% (IPEA, 2014, p. 19).

³⁴Ver: *Situação social da população negra por estado* / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. – Brasília: IPEA, 2014. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=24121. Acesso em 10 de dez. de 2014.

O IPEA destaca que nos níveis de escolaridade média e superior, a redução da desigualdade entre negros e brancos apresentou redução expressiva.

No ensino médio, a frequência líquida dos jovens negros era metade daquela apresentada pelos brancos; em 2012, a diferença passou a ser de três quartos. Por sua vez, ainda que o ensino superior seja o nível com maior desigualdade entre as taxas de negros e brancos (a taxa dos negros foi inferior à metade da taxa dos jovens brancos em 2012), trata-se da etapa em que se verificou maior evolução da taxa da população negra (cerca de 200%) (IPEA, 2014, p. 20).

Nesse contexto, o estudo salienta que a evolução da escolarização no período analisado, foi mais veloz para os negros, destacando que, apesar disso, “os negros que vão à escola apresentam atraso escolar em proporções mais altas do que as dos estudantes brancos. Isto é particularmente visível na faixa etária de 15 a 17 anos, na qual a maior parte dos estudantes brancos e negros deveria estar cursando o ensino médio” (IDEM, 2014, p. 22).

Em relação ao mercado de trabalho, o estudo observou aumento nos rendimentos dos trabalhadores negros em comparação com os indicadores anteriores. No entanto, os trabalhadores negros continuam obtendo rendimento menor em relação aos brancos.

O mercado de trabalho brasileiro apresentou uma evolução positiva e a população negra se beneficiou das políticas sociais adotadas. Houve redução da desigualdade racial no acesso a melhores ocupações, com sensível aumento de renda. Contudo, as características da ocupação e da remuneração ainda são, indiscutivelmente, a arena na qual os negros encontram as maiores desvantagens, refletindo os efeitos do racismo e da discriminação nas condições de inserção. Os negros ainda ocupam posições mais precárias, recebem remunerações menores e são mais afetados pela desocupação (IDEM, 2014, p.26).

Ainda, retomando dados do IPEA, (IDEM, 2014, p. 16) afirma que, “apesar do evidente avanço nas condições de inserção econômica e social, ainda persistem os diferenciais que colocam os negros em desvantagem, comparativamente aos brancos, em todos os indicadores analisados”. Para o IPEA, os avanços alcançados na última década são importantes, porém insuficientes para acabar com as desigualdades constatadas. A permanência das desigualdades raciais mostra as evidências da condição histórica a que foram submetidas às populações negras na sociedade brasileira, questões complexas e de difícil superação.

Apesar do aumento significativo dos autodeclarados pardos e negros, superando a de brancos, conforme o IBGE (2010) constatou, reafirma que esta população ainda sofre com a desigualdade racial e com a exclusão social. A análise do IBGE afirma que as mudanças constatadas representam uma importante transformação na cultura da sociedade brasileira, modificação que começou a ser observada a partir do Censo de 1991.

No entanto, a presença do racismo³⁵ e da discriminação ainda é forte, prejudicando a mobilidade social e a consequente ascensão social e econômica das populações negras. Nesse sentido, Santos afirma que:

O modelo de exclusão típico da nossa sociedade foi um fermento ideal para o crescimento do sentimento de desvalorização ou subavaliação da cultura de matriz africana, portanto podemos inferir que, quanto mais a cor da pele de um indivíduo recorde o legado africano, mais próximo se está da norma preconceituosa. Por outro lado, o indivíduo que mais se afastar dessa situação, e preferencialmente aderir ao processo de miscigenação, terá como recompensa social o apagamento da vivência do preconceito. Estamos querendo afirmar que o preconceito e a decorrente discriminação racial como sentimento, prática individual e institucional têm o papel de manter um tipo de integração em que os negros estão no grupo subalterno (SANTOS, 2005, p. 49).

Assim, a vulnerabilidade social da população negra contrasta de forma negativa em relação ao registro de conquistas recentes. Para o IPEA, o significativo avanço das ações empenhadas por parte do Estado, sobretudo em relação às políticas públicas de combate a pobreza e a desigualdade social, são fatores positivos que contribuíram para a melhoria da população negra brasileira.

³⁵ O preconceito social, étnico e racial denota uma predisposição psicológica de um indivíduo contra o outro que não lhe é igual em termos econômicos (condições sociais distintas às suas), fenotípicos (cor da pele, tipos de cabelos, formas faciais e demais atributos visualmente identificáveis que denunciem, de alguma forma a origem familiar) ou culturais (língua falada, dialetos ou sotaques, modo de trajar, religião, forma de organização da família, identidade territorial e dimensões a estas assemelhadas). Embora nem sempre isso ocorra, estes planos econômicos, fenotípicos e culturais podem estar mesclados, se reforçando mutuamente. Esta predisposição parte de associações psicológicas entre o portador do preconceito e o alvo de seu menosprezo, associando-o – por ignorância, tradição, distúrbios mentais, ojeriza, ódio, má-fé ou por interesses puramente instrumentais de ganhos materiais, políticos e simbólicos com o rebaixamento da condição social de quem lhe é diferente – a algum conjunto de atributos negativos nos mais variados aspectos. Tal sentimento não chega a se manifestar necessariamente através de uma prática discriminatória, podendo ser portada pelos sujeitos preconceituosos de forma oculta (Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010, p. 20-21).

Para o SIS (Síntese dos Indicadores Sociais, do IBGE) “uma série de indicadores revelam essas diferenças, dentre os quais: analfabetismo; analfabetismo funcional; acesso à educação; aspectos relacionados aos rendimentos; posição na ocupação; e arranjos familiares com maior risco de vulnerabilidade” (IDEM, 2010, p. 227).

A Constituição de 1988 ao abordar a problemática do racismo e das assimetrias de “cor ou raça”, criou dispositivos constitucionais para lutar contra o preconceito e a discriminação racial, para tratar do direito à igualdade, de repúdio à criminalização e ao racismo. Ao mesmo tempo, a Carta Magna instituiu mecanismos voltados à valorização do legado da história e da cultura africana no Brasil, bem como da contribuição dos africanos para a formação da identidade nacional e do direito a terra às populações das comunidades de remanescentes dos Quilombos:

Título I (Dos princípios fundamentais), Art. 3: “Constituem os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil”, IV, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”; Art. 4, “A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios”, VIII, “repúdio ao terrorismo e ao racismo”.

Florestan Fernandes (2007), em estudo pioneiro no Brasil, ao analisar a constituição do racismo, do preconceito e da discriminação racial na sociedade brasileira, argumenta que sua origem está atrelada à condição histórica no negro, afirmando que é “uma contingência inelutável da escravidão” (2007, p.118). Segundo o autor:

A discriminação, por sua vez, emergia e objetivava-se socialmente como requisito institucional da relação senhor-escravo e da ordem social correspondente. Como o fundamento da distinção entre o senhor e o escravo procedia de sua condição social (e, portanto, de sua posição recíproca), a discriminação se elaborou, primariamente, como um recurso para distanciar socialmente categorias raciais coexistentes e como um meio para ritualizar as relações ou o convívio entre o senhor e o escravo. Palavras, gestos, roupas, alojamento, alimentação, ocupações, recreação, ações, aspirações, direitos e deveres, tudo caiu no âmbito desse processo, que projetou a convivência e a coexistência numa separação extrema, rígida e irremediável de duas categorias sociais que era, ao mesmo tempo, dois estoques raciais (IDEM, 2007, p. 119).

A permanência do racismo, do preconceito e da discriminação racial contra o negro, na sociedade atual, é decorrente do processo histórico que insiste em não romper

com essa relação. Fernandes (2007, p. 289) afirma que “como as fronteiras raciais não desapareceram no Brasil com a Abolição, é um erro supor-se que a *supremacia do homem branco* seja um dado histórico, um fato definitivamente superado com o desaparecimento da escravidão”.

Essa realidade é analisada por Munanga (2010), para quem a sociedade brasileira tem muita dificuldade para “decodificar” as diferentes formas de manifestação do racismo, ou o que ele chama de “racismo à brasileira”, manifestado pela sua negação, enquanto o racismo continua atuando fortemente, ancorado no “mito da democracia racial”. De acordo com o autor,

[...] ecoa dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita; “não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos”. Essa voz forte e poderosa é o que costumamos chamar “mito de democracia racial brasileira”, que funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim, fica muito difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista (IDEM, 2010, p. 170).

Sobre a questão da permanência do racismo no seio da sociedade brasileira, o “Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, 2009-2010”³⁶, publicado em 2011, destacou que, o padrão de relações raciais no Brasil contribui para as desigualdades de cor ou raça ao afirmar que essas relações estão imersas numa ideologia racista, fundamentada no fenótipo dos sujeitos, como a cor da pele, tipo de cabelo e traços faciais. Essas características atuam e, em muitos casos, determinam prestígios ou estigmas negativos e excludentes. Segundo a análise do Relatório,

o racismo, tal como operante na sociedade brasileira, baseado no critério das aparências físicas, tanto nasce no cotidiano das relações

³⁶Ver: Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010. Marcelo Paixão, Irene Rossetto, Fabiana Montovanele e Luiz M. Carvano (Orgs.). Disponível em: http://www.redesaude.org.br/portal/comunica/201112/includes_publicacoes/01_Relatorio_20092010_desigualdades%20raciais.pdf. Acesso em 29 de Out de 2012

O Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil é uma publicação organizada pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER), nucleado no Instituto de Economia da Universidade do Rio de Janeiro (IE-UFRJ). As análises foram produzidas tomando como referência as transformações produzidas pela Constituição Federal de 1988 sobre as populações afrodescendentes. O Relatório tem por objetivo analisar a evolução das assimetrias de cor ou raça e grupos de sexo no Brasil, mormente através dos indicadores sociais presentes nas bases de dados que contenham informações estatísticas sobre a população residente no país. O texto do relatório foi produzido tendo por base os dados do IBGE, dos Ministérios da Saúde e Educação e do SUS (Sistema Único de Saúde).

assimétricas de poder, na formação de mecanismos de prestígio social, no acesso às oportunidades de mobilidade social ascendente e de direitos sociais, como também verte das estruturas sociais localizadas no plano do aparelho do Estado (racismo institucional), das empresas do setor privado, das escolas, dos meios de comunicação, que legitimam as desvantagens estruturais que terão de ser vividas pelos que portam fenótipos diferentes do grupo hegemônico (IBGE, 2011, p. 22).

O relatório salienta ainda que entre a população branca, o fenótipo atua “como uma espécie de capital humano”, auxiliando na ascendente mobilidade social. Para a população negra, a relação preconceituosa existente na sociedade brasileira a partir do fenótipo é um dos elementos que auxilia na compreensão da permanência da condição de marginalizados e excluídos que afeta as populações afrodescendentes. Nesse caso, o “fenótipo, atua como um capital humano às avessas” (p. 22). Segundo o Relatório Anual das Desigualdades Raciais (2011, p. 23),

o racismo, tal como atuante no Brasil, também atua mediante a tentativa de negar a existência de problemas sociais aos grupos discriminados decorrentes da discriminação étnico-racial. Ou seja, neste caso, as dificuldades destes grupos passam a ser entendidas como inexistentes ou geradas por fatores outros que não o próprio modelo das relações sociais existentes. Assim, ao olhar deste tipo de agente discriminador, a perpetuação das desvantagens de um contingente perante os demais se naturaliza, passando a ser compreendida como supostamente inevitável tendo vista serem decorrentes ou do distante passado histórico, ou por problemas sistêmico-estruturais em geral ou por falhas no funcionamento do mercado.

A continuidade só pode ser compreendida se buscarmos sua gênese na raiz histórica de formação da sociedade brasileira. No entanto, uma nova realidade parece começar a se configurar, revelando rompimentos com velhos e insistentes paradigmas e o desenvolvimento de novas sociabilidades.

Dados do Relatório Anual das Desigualdades Raciais sinalizam a ocorrência de redução das assimetrias raciais. Segundo o estudo, a mudança dessa realidade pode ser observada a partir de alguns indicadores importantes como:

[...] o contexto de controle da inflação, de aumento real do salário mínimo, de expansão de políticas governamentais de transferências de rendimentos (como o Programa Bolsa Família), de aumento da escolaridade e de apoio à maternidade e aos cuidados com as crianças nas primeiras etapas da vida havia logrado reduzir as assimetrias de cor ou raça em um conjunto de indicadores: renda

média do trabalho, taxa de indigência e pobreza, anos médios de estudos, mortalidade infantil e na infância, esperança de vida ao nascer etc. (IDEM, 2009-2010, p. 25).

Pesquisas demonstraram que, num passado recente, a presença da negação do pertencimento à etnia afro fazia parte de um contingente significativo de pretos e pardos, fruto do contexto histórico em que essa população foi historicamente submetida. Para isso, contribuíam a desvalorização social e racial decorrentes do pertencimento à ancestralidade, ligada aos negros escravizados e à situação de miserabilidade e exclusão social de grande parte da população afro-brasileira.

O aumento do número de autodeclarados negros, assim como, a maior visibilidade social sobre o preconceito e a discriminação racial, pode ser compreendido se levarmos em consideração a significativa mudança de postura da sociedade em relação às seguintes questões: a contribuição das lutas dos movimentos negros, os debates públicos, a veiculação da temática na imprensa, a publicação de pesquisas sobre os africanos, a criminalização do racismo, as lutas e as demandas dos movimentos sociais, as políticas públicas de combate ao racismo e o reconhecimento da história e da cultura dos afrodescendentes, cujos fatores são determinantes no processo de autorreconhecimento e aceitação de direitos. O caminho está sendo construído e nessa construção a luta é árdua e diária.

Podemos argumentar que a constatação do aumento de pessoas autodeclaradas negras no Censo de 2010 deve-se a inúmeros fatores, dentre eles, o fato de muitas pessoas estarem assumindo a sua identidade étnico-racial, ao crescimento do sentimento de autoestima constatada por pesquisas recentes, juntamente com a ação mais eficaz dos movimentos sociais que, após anos de reivindicação, conseguiram fazer com que o Estado Brasileiro adotasse políticas públicas de reparação e de afirmação da identidade negra. A exemplo dessas conquistas, podemos citar, a criação da SEPPIR³⁷ (Secretaria

³⁷Criada pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei 10.678, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro Brasileiro. A data é emblemática, pois em todo o mundo celebra-se o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), em memória do Massacre de Shaperville. Em 21 de março de 1960, 20.000 negros protestavam contra a lei do passe, que os obrigava a portar cartões de identificação, especificando os locais por onde eles podiam circular. Isso aconteceu na cidade de Joanesburgo, na África do Sul. Mesmo sendo uma manifestação pacífica, o exército atirou sobre a multidão e o saldo da violência foram 69 mortos e 186 feridos. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br>. Acesso em 31 de Out de 2012. Em 2015, foi nomeada como Ministra da Igualdade Racial e professora/pesquisadora Nilma Lino Gomes para coordenar os trabalhos da

Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial) órgão ligado à Presidência da República e a promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o estudo da história africana e afro-brasileira nas escolas públicas e particulares de educação básica. Em relação ao acesso à educação superior entre a população negra, o Censo de 2010 constatou grande diferença em relação aos brancos. Para o grupo de estudantes universitários entre 15 a 24 anos, apenas 12,8% eram de negros, 13,4% de pardos, contra 31,1% de brancos.

Dados do SIS (Síntese dos Indicadores Sociais, 2010)³⁸ também demonstram o acesso menor ao ensino superior por parte dos negros. De acordo com dados do “Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, 2009-2010³⁹”, nos últimos vinte anos (1998 a 2008), houve avanços importantes em relação ao acesso à educação por parte da população negra. Segundo o estudo, a média de anos de estudo entre os considerados pretos e pardos, com idade superior a 15 anos, teve um aumento de 3,6 para 6,6 anos. Entre as mulheres negras, o acesso ao ensino superior representou aumento de 4,1% para 20%. Entre os homens a taxa de crescimento subiu de 3,1% em 1998 para 13% em 2008.

Segundo o relatório, no que tange ao tratamento dado à variável cor ou raça,

Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR. Gomes possui ampla produção sobre as questões raciais, sendo a primeira mulher negra a assumir a reitoria de uma universidade pública federal no Brasil.

³⁸ Fonte: Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. IBGE: Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/SIS_2010.pdf. Acesso em 21 de Out de 2012.

³⁹ Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010. Marcelo Paixão, Irene Rossetto, Fabiana Montovanele e Luiz M. Carvano (Orgs.).

Disponível em: http://www.redesaude.org.br/portal/comunica/201112/includes_publicacoes/01_Relatorio_2009-2010_desigualdades%20raciais.pdf. Acesso em 29 de Out de 2012.

O Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil é uma publicação organizada pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER), nucleado no Instituto de Economia da Universidade do Rio de Janeiro (IE-UFRJ). As análises foram produzidas tomando como referência as transformações produzidas pela Constituição Federal de 1988 sobre as populações afrodescendentes. O Relatório tem por objetivo analisar a evolução das assimetrias de cor ou raça e grupos de sexo no Brasil, mormente através dos indicadores sociais presentes nas bases de dados que contenham informações estatísticas sobre a população residente no país. O texto do relatório foi produzido tendo por base os dados do IBGE, dos Ministérios da Saúde e Educação e do SUS (Sistema Único de Saúde).

de uma forma geral, os indicadores das pessoas que se declararam de cor ou raça preta foram analisados em conjunto com as pessoas que nas pesquisas demográficas oficiais declaram ter a cor ou raça parda, adotando-se a designação pretos & pardos. Isso ocorre pelos seguintes motivos: i. a usual proximidade dos indicadores sociais dessas duas populações, tal como já descrito por uma vasta literatura que trata do tema das relações raciais; ii. esta aproximação só se torna compreensível pelo fato de que os pardos, tal como pretos, são identificados e discriminados no interior da sociedade, sendo, portanto, sujeitos às mesmas barreiras à sua realização socioeconômica; iii. existência de uma perspectiva política, no movimento negro, de entendimento de que os diversos matizes comportam uma unidade comum (SIS, 2010, p. 28).

O Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009-2010) afirma que os recentes dados positivos em relação à história e à cultura africana são resultados do estabelecimento de políticas públicas voltadas, especificamente, ao reconhecimento e a promoção da igualdade racial, cujo exemplo principal é representado pela Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o estudo da História da África e dos afrodescendentes em todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados do país.

A pesquisa verificou que no ano de 2008 quase metade das crianças entre 06 a 10 anos estavam fora das séries adequadas à sua faixa etária. Na faixa entre 11 a 14 anos, a taxa de negros e pardos alcançava índices extremamente elevados, atingindo 62,3% dos alunos, contrastando com os avanços obtidos nos últimos vinte anos, como mencionado acima. No ano de 2008, a taxa de crianças negras e pardas em situação escolar atingiu a marca de 97,7%. Mesmo assim, o avanço entre negros e pardos foi menor se considerarmos a situação dos alunos brancos.

Segundo o SIS (2010), entende-se por analfabetismo funcional as pessoas de 15 anos ou mais que não concluíram a 4ª série do Ensino Fundamental e apresentam dificuldades de compreensão de texto e escrita. Esse índice é maior entre os negros e os pardos com 25,4% e 25,7% respectivamente, contra 15,0% dos brancos. O estudo apresentou também a diminuição da taxa de analfabetismo funcional entre os anos de 1999, com 29,4%, e 2009, com índice de 20,3%.

Estudos de Artes e Carvalho (2010, p. 49) apresentam o trabalho infantil, juntamente com a questão racial, como elementos determinantes na defasagem escolar, com ênfase maior entre os meninos negros das regiões mais pobres. Para as autoras:

Ao acrescentar o indicador de defasagem, esses índices modificam-se: 39,7% dos meninos brancos estão defasados, contra

62,5% dos negros. Essa diferença é menor no caso das meninas: 32,4% das meninas brancas estão defasadas, contra 49,3% das negras. Esses resultados reforçam a importância da raça na produção da defasagem, acentuada pela pertença ao sexo masculino, nosso foco de análise.

A partir das análises das pesquisadoras, é possível perceber a relação de proximidade entre a defasagem escolar, a cor e o sexo, com predominância dos meninos negros, ou seja, a defasagem escolar no Brasil tem “cor e sexo”. Aliada a esta questão, as autoras destacam também outros fatores que exercem influência direta sobre o desempenho escolar, como a região de pertencimento do alunado, classe social, domicílio e renda.

Compreendemos que a escola, como espaço de formação, de conflitos e de silenciamentos, possui o grande desafio de desestabilizar preconceitos, questionar concepções e quebrar paradigmas que insistem na preservação das desigualdades por meio da negação e/ou desvalorização da diversidade cultural que compõe o espaço escolar.

Nesse cenário, “o pensamento educacional brasileiro”, conforme escreve Carvalho (2004, p. 265), é perceptível que

ao reconhecer a concentração maciça do alunado negro nas camadas mais pobres da população, tende a identificar as dificuldades interpostas à escolaridade da população negra com os problemas enfrentados pela pobreza, não considerando a especificidade do pertencimento racial.

O pertencimento racial, juntamente com a condição socioeconômica dos alunos, carrega em si elementos capazes de classificar e determinar as condições de aprendizagem do alunado na avaliação escolar. Ao mesmo tempo, pesquisas têm demonstrado a existência de tratamento diferenciado, destinado aos negros na sociedade e no interior das escolas brasileiras (CARVALHO (2004); CAVALLEIRO (2006); TELLES (2003); BARROS (2009); MUNANGA (2008), entre outros pesquisadores).

Apesar do aumento significativo da visibilidade social da problemática racial envolvendo os negros e sua repercussão na escola, a cultura do silêncio e os discursos neutros de educadores representam um obstáculo a ser superado.

Outro aspecto analisado pelo SIS (2010) corresponde ao acesso à educação e a média de anos de estudo, questões diretamente relacionadas com a oportunidade de mobilidade social. Assim,

a população branca de 15 anos ou mais de idade tem, em média, 8,4 anos de estudo em 2009, enquanto pretos e pardos têm, igualmente, 6,7 anos. Em 2009, os patamares são superiores aos de 1999 para todos os grupos, mas o nível atingido tanto pela população de cor preta quanto pela de cor parda, com relação aos anos de estudo, é atualmente inferior àquele alcançado pelos brancos em 1999, que era, em média, 7,0 anos de estudos (SIS, 2010, p. 227).

Segundo o documento, no ano de 2009, a relação de estudantes negros e pardos entre 18 a 24 anos cursando o nível superior era inferior aos brancos, representando 1/3 dos estudantes, ou 28,2% de pretos e 31,8% de pardos, enquanto o número de estudantes brancos no nível superior era de cerca de 2/3, ou 62,6%.

Em relação ao número de pessoas com 25 anos ou mais que já concluíram o ensino superior, a PNAD de 2009 evidenciou um crescimento expressivo no contingente de negros e pardos graduados em relação aos dados de 1999. Atualmente, cerca de 4,7% dos considerados negros e 5,3% dos pardos concluíram o ensino superior. O número de brancos com graduação é de 15,0%.

Nesse contexto, o Estado de Mato Grosso, em função das características históricas específicas que operaram na configuração do seu território, constitui-se como um Estado multirracial e multicultural, com forte presença da população negra. Segundo dados do Censo de 2010 do IBGE, a população negra era composta por 55,2% de autodeclarado pardos e 7% de negros, demonstrando assim, a superioridade numérica da população negra em relação aos brancos, 36,7% e indígenas, 1,7 %.

Para atender a demanda da população negra e lutar contra o processo de discriminação, violência e exclusão, o Estado de Mato Grosso criou em 2012, a “Superintendência de Promoção da Igualdade Racial⁴⁰”, órgão este vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Social. A criação do órgão foi resultado de

⁴⁰ Disponível em: http://www.seppir.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2012/11/governo-de-mato-grosso-cria-superintendencia-da-igualdade-racial. Acesso em 22 de Jan de 2013. Reivindicação antiga da sociedade civil, a Superintendência já nasce com a missão de coordenar a qualificação de jovens negros para a Copa do Mundo de 2014. A tarefa também foi anunciada pelo governador, que solicitou ao Conselho Estadual da Igualdade Racial a indicação de um titular para a nova pasta. Além da articulação com o governo estadual, a ministra cumpriu uma agenda que incluiu reunião com o movimento social negro e participação na Roda de Conversa sobre Mercado de trabalho e igualdade racial, realizada pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), no Sindicato dos Bancários. Na oportunidade, a CUT lançou a cartilha Mercado de trabalho e igualdade racial – Subsídios para a negociação coletiva. Além de uma abordagem global do tema, a publicação traz exemplos de cláusulas negociadas por diferentes categorias profissionais em vários estados, para exemplificar o tratamento da questão racial em acordos coletivos.

reivindicações antigas dos movimentos sociais, da população negra e da Coordenação do Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial de Mato Grosso (FIPIR/MT, 2012).

A partir dos dados expostos, é possível apreender progressos na situação da população negra, no entanto, esses avanços ainda não foram suficientes para mudar as condições de vulnerabilidade a que essa população ainda se encontra. O baixo nível educacional e o acesso à educação, as condições de trabalho e renda, o acesso à saúde, os altos índices de criminalidade, nomeadamente entre a população negra jovem, são alguns exemplos da condição história de exclusão dos negros em Mato Grosso e no Brasil.

Segundo o IPEA⁴¹ (2011, p. 18), “a população negra predominante na população brasileira, é mais jovem, tem mais filhos, é mais pobre e está mais exposta à mortalidade por causas externas, especialmente homicídios”.

O aumento do número de autodeclarados pretos e pardos revela que a maioria da população brasileira é composta por negros. A aceitação e o reconhecimento da identidade negra geram aspectos positivos, cujos resultados podemos atribuir às políticas públicas voltadas à população negra, à ação política dos movimentos negros e sociais que ocupam espaços nos órgãos públicos, ao debate político, aos debates públicos e acadêmicos, entre outros. Nesse cenário de maior visibilidade, a identidade negra se fortalece e o Brasil começa a mostrar sua cara.

Tal realidade reforça a necessidade de implementação de ações políticas específicas, além das existentes, destinadas a superação das condições de marginalidade e da exclusão social que afetam um contingente significativo da população negra brasileira. Ações políticas, maior conscientização e mobilização social é que tornarão possível, a médio e a longo prazo, a conquista de maior equidade social e condições de vida dignas à população negra.

1.6.1 A Educação Escolar Quilombola em Mato Grosso

Nesse espaço apresentaremos uma breve análise acerca da educação escolar quilombola no estado de Mato Grosso. Neste contexto analisado, nos últimos anos,

⁴¹http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110512_comunicadoipea91.pdf. Acesso em 08 de Jan de 2013.

estão em debate, no âmbito político, social e educacional políticas públicas endereçadas à educação quilombola e indígena que veremos na sequência. Uma evidência constatada desse movimento foi a criação da primeira faculdade indígena intercultural do Brasil pela Universidade do Estado de Mato Grosso que iniciou, oficialmente, as atividades em 2001. Além disso, o Estado promoveu a elaboração das Diretrizes Curriculares sobre a Educação Quilombola e a Educação Escolar Indígena, para tratar das especificidades da realidade de Mato Grosso. Justificamos assim, a abordagem aqui realizada, por considerarmos que a educação escolar indígena e a educação quilombola, são aspectos importantes dentro das políticas para a educação para as relações raciais, das lutas contra o preconceito, a discriminação racial e exclusão social de negros e indígenas, assim como o reconhecimento das necessidades e especificidades destas culturas.

Dentro da problemática da pesquisa, avaliamos importante analisar aspectos sobre a educação nas comunidades remanescentes de quilombos de Mato Grosso. Compreendemos as comunidades quilombolas como territórios de referência da cultura e da identidade africana e afro-brasileira, espaços de resistências, permanências e ressignificação da cultura dos povos negros no Brasil.

O reconhecimento das terras quilombolas ocorreu por meio do Decreto Lei nº 4.887, de 20 de novembro de 2003⁴². Em seu Artigo 2º, as comunidades quilombolas são definidas como “grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra, relacionada com a resistência e a opressão histórica sofrida”.

A educação escolar quilombola, fruto das lutas dos movimentos sociais, em especial das reivindicações do movimento negro, nasceu com o atendimento à demanda histórica das populações descendentes de quilombolas e do reconhecimento de suas especificidades históricas e culturais. A Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em Brasília em 2010, incluiu a educação escolar quilombola como modalidade da educação básica, por meio do Parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, instituindo

⁴² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em 24 de Jan de 2013.

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica⁴³.

A Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, definiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica”:

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica

I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade.

As diretrizes têm como referência as orientações curriculares da Educação Básica, garantindo as especificidades da realidade histórica e cultural das comunidades quilombolas. Da mesma forma, deverá seguir as orientações do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas públicas e privadas em todo o território nacional do Brasil.

Com a homologação das diretrizes pelo Ministério da Educação (2012), os sistemas de ensino, assim como, os cursos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica terão a responsabilidade de colocar em prática as singularidades dos povos quilombolas, como: “o que se entende por quilombo, quilombo como território, as lutas da comunidade quilombola, a relação entre quilombos e trabalho, cultura e ancestralidade africana, os avanços e limites do direito dos quilombolas na legislação brasileira e a educação escolar quilombola⁴⁴” (BRASIL, 2012, p. 07).

⁴³Ver: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: algumas informações Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) Brasília – DF/ 2011. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/destaques/Cartilha%20Quilombola-screen.pdf>. Acesso em 24 de Jan de 2013.

⁴⁴Ver: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: algumas informações Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) Brasília – DF/ 2011.

Nesse sentido, as discussões específicas sobre a questão étnico-racial em Mato Grosso teve início em 2007 com a criação da “Gerência de Diversidade da Secretaria de Estado de Educação” e do “Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-racial”, criado em 2008. De acordo com dados da SEDUC⁴⁵, o Estado de Mato Grosso possuía em 2012, 05 (cinco) unidades escolares estaduais⁴⁶ destinadas aos remanescentes de comunidades quilombolas distribuídas em diferentes regiões, são elas: Escola Estadual Tereza da Conceição Arruda, no município de Nossa Senhora do Livramento; Escola Estadual José Mariano Bento, município de Barra do Bugres; Escola Estadual Reunidas Cachoeira Rica, município de Chapada dos Guimarães; Escola Estadual Maria de Arruda Muller, localizada no município de Santo Antônio do Leverger; e Escola Estadual Verena Leite de Brito, em Vila Bela da Santíssima Trindade.

Segundo a Secretaria de Estado da Educação, em 2012, Mato Grosso possuía 123 comunidades quilombolas identificadas, sendo 65 certificadas pela Fundação Cultural Palmares⁴⁷. O quadro a seguir apresenta a relação nominal das 65 (sessenta e cinco) comunidades quilombolas de Mato Grosso certificadas pela Fundação Cultural Palmares.

Estado	Município	Código do IBGE	Comunidade	Data de Publicação
MT	Chapada dos Guimarães	5103007	Itambé	25/05/2005
MT	Chapada dos Guimarães	5103007	Lagoinha de Baixo	25/05/2005
MT	Chapada dos Guimarães	5103007	Lagoinha de Cima	25/05/2005
MT	Acorizal	5100102	Aldeias*	12/09/2005
MT	Barra do Bugres	5101704	Baixius	12/09/2005
MT	Barra do Bugres	5101704	Vermelhinho	12/09/2005
MT	Cuiabá	5103403	Abolição	12/09/2005
MT	Cuiabá	5103403	São Gerônimo	12/09/2005
MT	Nossa Senhora do Livramento	5106109	Cabeceira do Santana	12/09/2005

Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/destaques/Cartilha%20Quilombola-screen.pdf>. Acesso em 20 de Jul de 2012.

⁴⁵Fonte: <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=9611&parent=0>. Acesso 13 de Fev de 2013.

⁴⁶ Salientamos, também, a existência de escolas quilombolas sob a responsabilidade dos municípios. Essas não serão objetos de estudo nesta investigação.

⁴⁷ A Fundação Cultural Palmares foi criada em 1988 pelo governo federal. É uma instituição pública voltada para a promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira. Está vinculada ao Ministério da Cultura e busca contribuir para a valorização das manifestações culturais e artísticas brasileiras como patrimônios nacionais. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=95. Acesso em 16 de jan. de 2015.

MT	Nossa Senhora do Livramento	5106109	Jacaré de Cima (dos pretos)	12/09/2005
MT	Poconé	5106505	Aranha	12/09/2005
MT	Poconé	5106505	Cágado	12/09/2005
MT	Poconé	5106505	Campina de Pedra	12/09/2005
MT	Poconé	5106505	Campina II	12/09/2005
MT	Poconé	5106505	Canto do Agostinho	12/09/2005
MT	Poconé	5106505	Capão Verde	12/09/2005
MT	Poconé	5106505	Céu Azul	12/09/2005
MT	Poconé	5106505	Chafariz urubama	12/09/2005
MT	Poconé	5106505	Chumbo*	12/09/2005
MT	Poconé	5106505	Coitinho	12/09/2005
MT	Poconé	5106505	Curralinho	12/09/2005
MT	Poconé	5106505	Imbé	12/09/2005
MT	Poconé	5106505	Laranjal	12/09/2005
MT	Poconé	5106505	Minadouro 2	12/09/2005
MT	Poconé	5106505	Morrinhos	12/09/2005
MT	Poconé	5106505	Morro Cortado	12/09/2005
MT	Poconé	5106505	Pantanalzinho	12/09/2005
MT	Poconé	5106505	Passagem de Carro	12/09/2005
MT	Poconé	5106505	Pedra Viva	12/09/2005
MT	Poconé	5106505	Retiro	12/09/2005
MT	Poconé	5106505	Rodeio	12/09/2005
MT	Poconé	5106505	São Benedito	12/09/2005
MT	Poconé	5106505	Sete Porcos	12/09/2005
MT	Poconé	5106505	Tanque do Padre Pinhal	12/09/2005
MT	Poconé	5106505	Varal	12/09/2005
MT	Acorizal	5100102	Baús*	30/09/2005
MT	Barra do Bugres	5101704	Vaca Morta	30/09/2005
MT	Cáceres	5102504	Chapadinha	30/09/2005
MT	Cáceres	5102504	Exu	30/09/2005
MT	Cáceres	5102504	Ponta do Morro	30/09/2005
MT	Cáceres	5102504	Santana	30/09/2005
MT	Cáceres	5102504	São Gonçalo	30/09/2005
MT	Chapada dos Guimarães	5103007	Ariçá-Açu	30/09/2005
MT	Chapada dos Guimarães	5103007	Cachoeira do Bom Jardim	30/09/2005
MT	Chapada dos Guimarães	5103007	Cansanção	30/09/2005
MT	Cuiabá	5103403	Aguassu	30/09/2005
MT	Cuiabá	5103403	Caxipó-Açu	30/09/2005
MT	Nossa Senhora do Livramento	5106109	Barreiro	30/09/2005
MT	Nossa Senhora do Livramento	5106109	Capim Verde	30/09/2005
MT	Nossa Senhora do Livramento	5106109	Entrada do Bananal	30/09/2005
MT	Poconé	5106505	Jejum	30/09/2005
MT	Poconé	5106505	Monjolo	30/09/2005

MT	Vila Bela da Santíssima Trindade	5105507	Bela Cor	30/09/2005
MT	Vila Bela da Santíssima Trindade	5105507	Boqueirão (Vale do Rio Guaporé - Porto Bananal)	30/09/2005
MT	Vila Bela da Santíssima Trindade	5105507	Manga	30/09/2005
MT	Vila Bela da Santíssima Trindade	5105507	Vale do Rio Alegre*	30/09/2005
MT	Vila Bela da Santíssima Trindade	5105507	Capão do Negro	07/02/2007
MT	Vila Bela da Santíssima Trindade	5105507	"Vale do Alegre "Valentim e Martinho"	13/03/2007
MT	Nossa Senhora do Livramento	5106109	Mata Cavalo (Mata Cavalo de Cima, Mata Cavalo de Baixo, Ribeirão do Mutuca, Aguassú, Ventura Capim Verde e Ourinhos.	16/04/2007
MT	Santo Antonio do Leverger	5107800	Sesmaria Bigorna / Estiva	16/05/2007
MT	Várzea Grande	5108402	Capão do Negro Cristo Rei	28/11/2007
MT	Chapada dos Guimarães	5103007	Barro Preto Serra do Cambam Bi	05/05/2009
MT	Porto Estrela	5106851	Vãozinho / Voltinha	24/03/2010
MT	Barra do Bugres	5101704	Morro Redondo	24/04/2010
MT	Porto Estrela	5106851	Bocaina	01/12/2011

Fonte: Fundação Cultural Palmares. Disponível em:
<http://www.palmares.gov.br/quilombola/?estado=MT>. Acesso em 23 de Jan de 2013.

A configuração da educação escolar quilombola em Mato Grosso, fundamenta-se nas “Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola”. O Estado de Mato Grosso, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), “Superintendência de Educação Básica” e “Superintendência de Diversidades Educacionais, Gerência de Diversidades”, lançou no ano de 2011 as “Orientações Curriculares para a Educação Escolar Quilombola”⁴⁸. O documento faz parte do documento maior, denominado “Orientações Curriculares - Diversidades Educacionais” que apresenta as orientações para o desenvolvimento da educação escolar em escolas quilombolas do Estado, com a “formulação de um processo educativo com especificidade e em consonância com as

⁴⁸Orientações Curriculares Para A Educação Escolar Quilombola. Disponível em: www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=14391. Acesso em 10 de Jan de 2013.

perspectivas das comunidades remanescentes de quilombos e/ou comunidades negras tradicionais, tanto no campo, quanto na cidade” (MATO GROSSO, 2011, p. 05).

De acordo com a SEDUC (2011), a construção das diretrizes curriculares de Mato Grosso teve como base um diagnóstico realizado nas escolas públicas do estado, visando identificar as fragilidades existentes e, a partir disso, propor a criação de um mecanismo que melhor atendesse a realidade dos alunos. Segundo a Secretaria de Educação, as novas diretrizes não retiram a autonomia das escolas, apenas dão um “norte” para a elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs).

As Orientações Curriculares de Mato Grosso para a Diversidade - OCs (2011) é um documento fundamentado nas ações e diretrizes do MEC sobre a educação das relações étnico-raciais e na Lei 10.639/03. Assim, traça as orientações curriculares à educação básica de Mato Grosso quanto ao trato da questão étnico-racial africana e afro-brasileira para a Educação Escolar Quilombola. Essas orientações expressam as preocupações sobre o ensino da história em relação às temáticas africana e afro-brasileira, bem como, às ações afirmativas, lançando novos olhares sobre a construção da história do continente africano e dos africanos no Brasil. Dessa maneira, busca ressignificar o tratamento pedagógico dado até então a essas temáticas.

Baseado nesses referenciais e visando a construção de uma educação escolar que contemple a diversidade racial e a cultural africana, de forma que os africanos e seus descendentes não sejam tratados apenas como coadjuvantes desse processo, e, acreditando ser a escola um espaço de construção de uma educação democrática e antirracista, a Secretaria de Educação de Mato Grosso criou um mecanismo específico para tratar dessas questões, as OCs (Orientações Curriculares de Mato Grosso para a Diversidade).

A SEDUC orienta que as características específicas do território quilombola devem ser respeitadas pela organização do espaço escolar, enfatizando “os conhecimentos e saberes locais”; “as práticas culturais e religiosas”; “a identidade negra”; “ancestralidade” e “diversidade cultural dos quilombos”. Desse modo,

[...] o papel da Educação Quilombola é mediar o saber escolar com os saberes locais, advindo da ancestralidade que formou a cultura do segmento negro na África e no Brasil. Assim, o currículo deve garantir os conhecimentos e saberes quilombolas, tratando sua própria história, formas de luta e resistência como fonte de afirmação da identidade quilombola e nacional (MATO GROSSO, 2011, p. 09).

Assim, o papel político das escolas quilombolas está orientado para o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas à transformação destas escolas em *locus* privilegiado para o desenvolvimento da consciência histórica sobre o papel do povo negro na África e no Brasil, da luta contra o processo de discriminação e de exclusão social, assim como da afirmação da identidade dos alunos negros. O currículo das escolas deverá ser construído de modo a incorporar às formas de organização de cada comunidade quilombola e criar espaços pedagógicos de valorização da identidade dos alunos negros, "levando [...] o(a) aluno(a) a conhecer suas origens, pois o reconhecimento/visibilidade da história dos quilombos contemporâneos diz respeito à história e à identidade do povo brasileiro" (MATO GROSSO, 2011, p. 09).

A construção de um currículo escolar em que a questão racial africana, afro-brasileira e a identidade étnica dos alunos negros, têm como ponto de partida a ancestralidade africana, está presente e, fortemente, defendida pelo documento das OCs para a diversidade em Mato Grosso. Ao compreender a escola como um importante espaço para a (re)construção da história, identidade e auto-estima das populações afrodescendentes, o documento salienta que:

[...] o papel da Educação Quilombola é mediar o saber escolar com o saber local, advindo da ancestralidade que formou a cultura do segmento negro na África e no Brasil. Assim, o currículo deve garantir os conhecimentos e saberes quilombolas, tratando sua própria história, formas de luta e resistência como fonte de afirmação da identidade nacional (IBIDEM, 2011, p. 09-10).

Dialogando com os estudos de Sacristán (1998) sobre currículo, constata-se que a orientação para a educação escolar quilombola no Estado de Mato Grosso apresenta-se como “[...] a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 1998, p. 17).

As orientações para a construção da educação escolar voltada aos alunos quilombolas são direcionadas para a ampliação de ações educativas em que as especificidades dos quilombos sejam respeitadas, sem, contudo desvincular-se das abordagens mais amplas da educação nacional, interagindo com a sociedade como um todo.

A análise do discurso produzido pelo referido documento apresenta aspectos abertamente focalizados na figura do professor como importante agente transformador da educação para a diversidade étnico-racial e para a constituição da identidade dos alunos negros. Evidencia-se que a edificação dessa proposta pedagógica exigirá dos professores “[...] um aprofundamento teórico sobre o tema, a superação de valores preconceituosos e uma visão sobre a identidade conquanto uma construção social, cultural e política povoada de ambiguidades e conflitos, e não como algo estático” (GOMES, 2008, p. 74).

O documento das Orientações Curriculares de Mato Grosso para a Diversidade de Mato Grosso (2011) para a diversidade sugere eixos temáticos e conceitos como: circularidade, oralidade, energia vital (Axé), corporeidade, musicalidade, ludicidade, cooperatividade/comunitarismo, memória, religiosidade e ancestralidade. Mais do que orientações para as escolas quilombolas, no que tange às atividades pedagógicas, o documento expressa a preocupação em fazer destas escolas, espaços pedagógicos de discussão sobre a África e o negro no contexto histórico da sociedade brasileira. Nesse processo, a escola quilombola é concebida como um local de reflexão e (re)construção de saberes e práticas, onde a (re)escrita da história e da cultura do povo negro no Brasil seja o ponto de partida para a elaboração de outras interpretações. Local onde a história destes sujeitos ganha novos sentidos, promovendo a construção de novos significados sobre a participação dos africanos e afro-brasileiros na sociedade brasileira. Um espaço de lutas contra o racismo, a discriminação e a exclusão social.

1.62 Educação Superior Indígena na Universidade do Estado de Mato Grosso

Para completar a configuração do cenário⁴⁹ da investigação, teceremos a seguir algumas análises sobre a educação superior indígena em Mato Grosso. A educação superior indígena é algo relativamente novo no Brasil. Origina-se nas reivindicações dos movimentos indígenas para o acesso a uma educação que contemple a realidade histórica e cultural das comunidades indígenas.

⁴⁹ CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes. 1995. p. 15-59.

A Universidade do Estado de Mato Grosso, ao desenvolver um projeto de educação superior específica para os povos indígenas, implementou uma proposta pioneira na América Latina. O pioneirismo da UNEMAT nessa modalidade de curso superior representa um avanço no atendimento das necessidades de formação superior destinado às populações indígenas de Mato Grosso e demais Estados brasileiros.

De acordo com Januário (2002), a educação superior indígena teve início em meados da década de 1980, por meio dos projetos de formação de professores leigos denominados Inajá, Homem Natureza e Geração. Em 1996, foram criados os primeiros cursos de Magistério Específico e Diferenciado, Projeto Tucum e Urucum/Pedra Brilhante.

Segundo Januário, (2002, p. 15):

Das reflexões advindas das etapas do Projeto Tucum, floresceram as discussões acerca da formação de professores indígenas em nível superior. Um trabalho árduo e ousado de mais de quatro anos, realizado pela Comissão Interinstitucional e Paritária, que tinha a participação efetiva de representantes indígenas.

A UNEMAT, em parceria com o Governo do Estado de Mato Grosso, iniciou em 1995, por meio da criação do Conselho de Educação Escolar Indígena (CEI/MT), discussões e negociações para a criação de um espaço específico voltado a educação escolar indígena. Segundo dados da UNEMAT ⁵⁰, a criação do CEI fortaleceu o movimento dos professores indígenas reivindicando a criação de cursos específicos e diferenciados, destinados à formação continuada dos professores indígenas. No ano de 1997 o Governo do Estado criou a Comissão Interinstitucional e Paritária que deu início às discussões sobre a formação de professores indígenas em nível superior. Fizeram parte da comissão representantes da SEDUC/MT, FUNAI, CEE/MT, CEI/MT, UFMT, UNEMAT, CAIEMT e representantes indígenas.

⁵⁰ Disponível em: <http://indigena.unemat.br/>. Acesso 05 de Nov de 2012.

Os Cursos de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas da Faculdade é uma iniciativa do Governo do Estado de Mato Grosso, concretizada por meio de uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC/MT, a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia - SECITEC/MT, a Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT e a Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Conta também com o apoio da Prefeitura Municipal de Barra do Bugres/MT, que disponibiliza as instalações para alojamento dos cursistas, durante as Etapas de Estudos Presenciais, em instituições como a Fundação Nacional de Saúde - FUNASA, a Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso - SES/MT e o Ministério da Educação - MEC.

Em 1998 deu-se início ao processo de elaboração do projeto para formação indígena em nível superior elaborado pela comissão responsável. Os trabalhos da comissão foram concluídos e no final de 1999, o projeto foi entregue ao Governo do Estado para apreciação. As negociações foram desenvolvidas ao longo do ano 2000 com a assinatura de convênios entre as instituições parceiras, culminando com a sua aprovação nos colegiados da Universidade do Estado de Mato Grosso. O ano de 2001 marcou o início oficial do Projeto de Formação de Professores Indígenas na UNEMAT – 3º Grau Indígena, no município de Barra do Bugres, com a realização de processo seletivo, via vestibular. O início das atividades acadêmicas ocorreu em julho deste ano, com o ingresso da primeira turma de estudantes.

A Faculdade Indígena Intercultural está embasada na Constituição Federal de 1988, por meio do Artigo 210, que estabelece os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, assegurando a formação básica comum, respeitando os valores culturais e artísticos nacionais e regionais. O *Parágrafo 2º* salienta que, “o ensino fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB n.º 9.394/96 complementou e fortaleceu a legislação educacional referente aos povos indígenas, salientando a necessidade de uma educação diferenciada para as escolas indígenas brasileiras, diferenciando-se das escolas para os não índios. Destacamos a ênfase dada pelas Diretrizes no que concerne ao incentivo para o desenvolvimento de uma educação bilíngue, intercultural, com organização curricular e calendário escolar específico e adequado à realidade das sociedades indígenas.

Para Januário (2002, p. 18):

A educação escolar específica e diferenciada não se trata de uma educação de qualidade inferior, de uma formação menor do que a formação presente nas escolas dos não-índios. O que ocorre é exatamente o contrário. Ao ser voltada para as especificidades e as diversidades, ela se transforma em uma educação de qualidade, uma educação que atende aos anseios e expectativas de cada grupo social. Uma educação na qual se aprende “o saber do branco” sem esquecer ou desmerecer “o saber do índio”.

No ano de 2006 a UNEMAT formou a primeira turma de Graduação para indígenas. Os estudantes, concluíram as atividades com a realização da Colação de Grau

e a entrega do diploma de Licenciatura a 186 acadêmicos indígenas. Os cursos ofertados pelo “3º Grau Indígena” são licenciaturas específicas para formação de professores indígenas com o objetivo de habilitação para o exercício da docência no ensino fundamental, anos iniciais e em disciplinas específicas do ensino médio das escolas indígenas localizadas nas aldeias.

A organização e o funcionamento da Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT contam com a ativa participação dos movimentos indígenas que a consideram um importante espaço político de resistência e de luta pela preservação da identidade indígena. Segundo Medeiros e Gitahy:

A escola é vista pelo movimento indígena como um espaço de resistência, um instrumento de luta e de afirmação de sua identidade, sempre ligada ao tema dos direitos e ao da demarcação de terras. A escola passa a ser um projeto não só de acesso aos conhecimentos acumulados pela sociedade, mas também de valorização das práticas tradicionais indígenas (MEDEIROS e GITAHY, 2008, p. 124).

Em 2012, foram ofertados cursos⁵¹ superiores, nas áreas de Línguas, Artes e Literaturas; Ciências Matemáticas e da Natureza; Ciências Sociais e Pedagogia Intercultural. Os cursos atendem a um universo de 340 professores indígenas⁵² pertencentes a 32 etnias residentes no Estado de Mato Grosso e a 14 etnias de outros estados da federação.

A área de “Línguas, Artes e Literatura” habilita professores para o trabalho com diferentes formas de linguagens, especialmente a “escrita, oral, artística e literária.” Possui como objeto de estudo a “experiência da linguagem e as relações entre línguas e literaturas”.

A área de “Ciências Matemáticas e da Natureza” compreende a habilitação para o trato dos estudos da Biologia, Física, Matemática e Química. O eixo norteador da área é o estudo dos “diferentes conhecimentos como resultado das interrelações entre sociedade-ciência-tecnologia”. Nesse sentido, o objetivo do curso é estabelecer

⁵¹ Fonte: UNEMAT. Disponível em: <http://indigena.unemat.br/index.php/cursos-graduacao>. Acesso em 03 de Nov de 2012. Todas as informações sobre os cursos foram retiradas do site acima citado.

⁵² Fonte: <http://indigena.unemat.br/index.php/informacoes-adicionais-grad>. O site apresenta nominalmente todas as etnias indígenas do Estado de Mato Grosso e de outros estados que frequentam os cursos. Apresenta também a relação dos 35 municípios que concentram as 146 aldeias atendidas pelos professores indígenas. Acesso em 05 de Nov de 2012.

“complementariedade, entre os diferentes saberes, tendo como ponto de partida e como objeto de estudo, os conhecimentos próprios das comunidades educativas que participam dos cursos”. Os estudos da área de “Ciências Sociais” possuem como objetivo a realização de abordagens “reflexivas sobre as diferentes noções de tempo e espaço concebidos pelas diversas sociedades humanas.” Engloba os campos da História, Geografia, Antropologia, Política, Sociologia e Filosofia.

O “Curso de Pedagogia Intercultural” atua na formação de professores para a educação infantil, os anos iniciais e finais do ensino fundamental e para o ensino médio, nas áreas de serviços de apoio escolar, em ambientes escolares e não escolares. Januário (2002, p. 18) assevera que, a “educação intercultural valoriza o desenvolvimento de estratégias que promovem a construção das identidades particulares e o reconhecimento das diferenças”. Essas discussões são fundamentais para o enfrentamento da problemática histórica e social que envolve as populações indígenas no Brasil.

Sobre esta problemática, recorremos a Silva (2012, p. 97) ao se referir à produção da identidade e da diferença, destaca que, “a questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo em que é um problema pedagógico e curricular”. Nesse cenário, escreve Silva,

é um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (SILVA, 2012, p. 97).

Segundo dados da Faculdade Indígena, na Primeira Turma (2001-2006) foi ofertada 200 vagas, sendo 180 para o Estado de Mato Grosso e 20 para outros estados. Na Segunda Turma (2005-2009) foram oferecidas 100 vagas para estudantes de Mato Grosso e a 3ª Turma (2008-2012) foi constituída por 40 professores indígenas de Mato Grosso. Ao todo, 146 comunidades, distribuídas em 35 municípios do Estado, são atendidas pelos professores indígenas egressos dos cursos da Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT.

Todos os cursos foram reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT) por meio da Portaria n.º 321/04, publicada no Diário Oficial do Estado em 21 de setembro de 2004. A renovação do reconhecimento dos cursos ocorreu

por meio da Portaria n.º 311/05 do CEE/MT, publicado no Diário Oficial do Estado em 27 de dezembro de 2005.

Os cursos possuem duração de 05(cinco) anos e uma carga horária de 4.025 horas, funcionando com a seguinte estrutura: 10 etapas de Estudos Presenciais; 10 etapas de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa (denominada de etapas intermediárias); Estágio Curricular Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso. Os cursos adotam metodologias específicas para atender as necessidades da modalidade “formação em serviço”. Para isso, cada semestre letivo é constituído pelas seguintes etapas: “Etapa de Planejamento e Formação”; “Etapa de Estudos Presenciais” e “Etapa de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa – Intermediária”. A “Etapa de Planejamento e de Formação” compreende 40 (quarenta) horas aulas, destinadas à organização e ao planejamento conjunto das atividades a serem desenvolvidas durante o período de aulas presenciais. Dessa etapa participam a equipe de coordenação dos cursos, os docentes formadores e os assessores que atuarão no curso.

A etapa⁵³ de “Estudos Presenciais” é desenvolvida semestralmente nos meses de recesso escolar dos cursistas (janeiro/fevereiro e julho/agosto). Nessa etapa, são desenvolvidas 210 horas aula, compreendendo reflexões a respeito dos “processos pedagógicos que compõem a práxis escolar e os conteúdos das diversas Áreas de Conhecimento que integram o currículo dos cursos”. O desenvolvimento do curso adota uma temática central a cada semestre, em torno da qual são desenvolvidos os conteúdos curriculares das três áreas de estudos (Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemáticas e da Natureza; Ciências Sociais e Pedagogia Intercultural). A etapa básica desenvolve estudos sobre as seguintes temáticas centrais: gênese, tempo, espaço, sociedade, território e autonomia. A etapa presencial possui duração de três anos.

De acordo com Januário (2004), a organização curricular dos cursos leva em consideração as necessidades dos cursistas, como temas relacionados à prática docente dos professores indígenas, gestão escolar, questões locais específicas de cada comunidade indígena. Para atender a essa demanda, o currículo é flexível e (re)organizado ao longo do desenvolvimento do curso.

A “Etapa de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa – Intermediária”, é desenvolvida nos períodos intermediários entre as etapas de “Estudos Presenciais”. Essa

⁵³ Disponível em: <http://indigena.unemat.br/index.php/metodologia-graduacao>. Acesso em 20 de Jan de 2013.

metodologia é adotada para possibilitar aos alunos cursistas conciliar o desenvolvimento das atividades do curso com as atividades da escola. Nesse período, os estudos são realizados por meio da organização de seminários, leituras, pesquisas e exercícios, com acompanhamento da equipe de formadores e técnicos que visitam as escolas das aldeias para acompanhamento e orientação.

Nos dois últimos anos, denominado de “Etapa Específica”, os acadêmicos optam por uma das licenciaturas, estudando conteúdos específicos a cada uma delas. Segundo dados da Faculdade Indígena Intercultural, os cursos obedecem a um regime especial e são desenvolvidos de forma intensa e presencial nos períodos de férias e recessos escolares, com atividades cooperadas entre docentes e cursistas nos períodos em que estes estão ministrando aulas nas escolas indígenas.

Além dos cursos de graduação citados, a Faculdade Indígena oferece desde 2004 o Curso de Especialização *Lato Sensu* em Educação Escolar Indígena⁵⁴ com carga horária de 360 horas aula presencial. Sua estrutura é composta por 08 disciplinas de 45 horas aula e 60 horas aula destinadas à elaboração de trabalho de conclusão de curso.

A realização dos cursos ocorre por meio de parcerias firmadas entre a Faculdade Indígena Intercultural e Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso, com a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC/MT) e a Prefeitura Municipal de Barra do Bugres.

O Currículo do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Educação Escolar Indígena apresenta os seguintes componentes curriculares: Fundamentos de Antropologia; Povos e Línguas Indígenas no Brasil; Fundamentos Legais da Educação Escolar Indígena; Metodologia de Pesquisa no Ensino I; Ensino de Ciências na Educação Escolar Indígena; Gestão Pedagógica e Política Indígena; Educação e Arte; e Metodologia de Pesquisa no Ensino II.

A Faculdade Indígena possui quatro séries distintas, com enfoques específicos, destinadas à publicação⁵⁵ de parte dos trabalhos de conclusão de curso, assim como da produção acadêmica dos professores dos cursos:

⁵⁴ Fonte: <http://indigena.unemat.br/index.php/turma-2011>. Acesso em 05 de Nov de 2012.

⁵⁵ Disponível em: <http://indigena.unemat.br/index.php/publicacoes>. Acesso em 05 de Nov de 2012.

Série Institucional: reúne as publicações voltadas à divulgação das ações em seus aspectos institucionais e organizacionais;

Série Periódicos: reúne os periódicos produzidos e editados pela Faculdade, como o Informativo de Notícias e o Cadernos de Educação Escolar Indígena;

Série Experiências Didáticas: voltada à viabilização de propostas de publicações apresentadas pelos estudantes para uso em suas escolas e aldeias;

Série Práticas Interculturais: destinada à organização e à divulgação das produções textuais e visuais elaboradas pelos estudantes durante as etapas presenciais e intermediárias dos cursos nas três áreas de concentração.

A realização dos cursos superiores para as comunidades indígenas constitui-se, a nosso ver, num admirável esforço para o desenvolvimento da educação voltada às especificidades das diferentes comunidades indígenas do Estado de Mato Grosso e de outros Estados. Ao mesmo tempo, os cursos superiores transformam-se em *lócus* privilegiado para a troca de experiências entre os sujeitos participantes, enquanto espaços de revitalização da cultura e da identidade indígena, assim como, espaços de lutas, contestação e construção de uma educação que auxilie no desenvolvimento das comunidades indígenas na luta contra a marginalização e exclusão social. A repercussão dos aprendizados construídos ao longo dos cursos, a luta das comunidades indígenas pelo reconhecimento e pela preservação da sua história, cultura e identidade, manifestar-se-ão na prática pedagógica desenvolvida pelos professores indígenas no interior das escolas das aldeias.

Nesse contexto, Januário (2002, p. 18) afirma que a “a sala de aula passa a ser um espaço de reflexão e construção coletiva do conhecimento, de percepção de outras lógicas, onde as diferenças são respeitadas. Um lugar de troca, de compreensão das diferentes concepções de ser e estar no mundo”.

A manutenção e a proteção da cultura indígena são tarefas essenciais e de difícil realização, porém necessárias no atual contexto sócio histórico. Nesse cenário, os cursos superiores para indígenas representam uma conquista significativa frente à realidade vivenciada pela população indígena brasileira e em particular no estado de Mato Grosso.

AÇÕES POLÍTICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS DE COMBATE AO RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E AÇÕES CORRELATAS

2.1 Introdução

No primeiro capítulo delineamos um esboço do cenário (tempo/espaço) da nossa investigação: Mato Grosso, um território em disputas multiculturais. Compreendemos que este lugar específico, singular, é parte de um contexto nacional e internacional. Isto nos leva a pensar globalmente, como nos ensina Boaventura Souza Santos (2002).

Nesse sentido, compreendemos que as questões que envolvem as populações afrodescendentes e indígenas de Mato Grosso estão relacionadas com questões mais amplas, tanto a nível nacional, quanto internacional, pois envolvem relações de poder, dominação, discriminação racial e exclusão social, questões que afetam as denominadas minorias em vários países e, para as quais, foram criadas e implementadas inúmeras ações políticas e humanitárias com o objetivo de lutar contra toda e qualquer forma de discriminação, racismo, xenofobia, ações correlatas e o desrespeito aos direitos humanos.

O Brasil, apesar de ter criado três edições do Plano Nacional de Direitos Humanos, nos anos de 1996, 2002 e 2009, além do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2003, e de fazer parte de vários acordos internacionais, apresenta alto índice de violações dos direitos humanos, com ênfase para as minorias étnicas negras e indígenas.

Nesta perspectiva realizaremos uma breve análise sobre algumas das principais ações políticas internacionais e nacionais voltadas para o tratamento das problemáticas relacionadas ao racismo, discriminação, xenofobia e ações correlatas. Acreditamos que essas questões nos ajudam a pensar nos modos como a sociedade brasileira em suas diversas instâncias, sociais, educacionais, políticas-administrativas, tratam as questões do racismo, das diversas formas de discriminação e as repercussões sobre a educação para as relações ético-raciais, como a implementação das Leis 10.639/03 e Lei 11.645/08 no Brasil. Nosso olhar busca capturar ações internacionais e nacionais implementadas com o objetivo de combater toda e qualquer forma de discriminação

com ênfase para as questões raciais e suas implicações no campo dos direitos humanos, da dignidade dos sujeitos pertencente às denominadas minorias étnico-raciais.

Vários estudos e publicações surgiram nos últimos anos, as quais têm se debruçado sobre a questão étnico-racial e cultural no Brasil, tentando compreender as origens históricas e o processo de ressignificação do racismo e do preconceito em contextos sócio históricos específicos, suas diferentes faces e nuances. É recorrente na mídia, nos congressos e eventos no país, nas pesquisas e nos mais diversos materiais publicados a necessidade de um conhecimento mais amplo e detalhado sobre a situação da população negra e dos povos indígenas, em particular, da história, da cultura e da participação destes na construção da sociedade brasileira, assim como, a relação da sociedade com os sujeitos afro-brasileiros e indígenas.

O debate sobre as questões raciais, discriminação, preconceito e ações correlatas, não representa uma preocupação única e específica do Brasil. No contexto internacional, inúmeras ações políticas, envolvendo Estados, instituições, movimentos sociais e ONGs vêm sendo formuladas e implementadas, visando o combate ao racismo e a discriminação às denominadas minorias étnicas, de gênero, sexualidade, xenofobia e às outras formas de segregação.

Quando se estuda este tema, um recorte histórico é o Pós-Segunda Guerra Mundial, destacando-se a criação da ONU em 1948, e a “Declaração Universal dos Direitos Humanos⁵⁶” (DUDH). Pela primeira vez na história da humanidade, são criadas e traçadas metas para a proteção universal dos direitos humanos. Em seu texto, a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” destaca o papel da educação como base comum para que as distintas sociedades possam promover o respeito aos direitos individuais e coletivos e a liberdade, por meio da adoção de ações de caráter nacional e internacional.

⁵⁶ A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é um documento marco na história dos direitos humanos. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de Dezembro de 1948, através da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos. Fonte: <http://www.dudh.org.br/declaracao/>. Acesso em 30 de set. de 2014.

O Artigo⁵⁷ 1º salienta que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”.

As questões sobre raça, religião e outros aspectos inerentes ao ser humano e o direito ao respeito e liberdade, estão expressos no Artigo 2º:

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Em 1957, ocorreu em Genebra a Convenção nº 107⁵⁸ da Organização Internacional do Trabalho, cujo objetivo central foi debater a proteção e integração das populações indígenas, tribais e semitribais de diversos países, denominada “Convenção sobre as Populações Indígenas e Tribais”.

O Art. 2º da Convenção salienta que:

1. Competirá principalmente aos governos pôr em prática programas coordenados e sistemáticos com vistas à proteção das populações interessadas e sua integração progressiva na vida dos respectivos países.

2. Tais programas compreenderão medidas para:

a) permitir que as referidas populações se beneficiem, em condições de igualdade, dos direitos e possibilidades que a legislação nacional assegura aos demais elementos da população;
b) promover o desenvolvimento social, econômico e cultural das referidas populações, assim como a melhoria de seu padrão de vida;
c) criar possibilidades de integração nacional, com exclusão de toda medida destinada à assimilação artificial dessas populações.

3. Esses programas terão essencialmente por objetivos o desenvolvimento da dignidade, da utilidade social e da iniciativa do indivíduo.

4. Será excluída a força ou a coerção com o objetivo de integrar as populações interessadas na comunidade nacional.

A ênfase da Convenção recai sobre a defesa do processo de assimilação das populações indígenas, política amplamente desenvolvida no Brasil a partir de 1967 com

⁵⁷ Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em 30 de set. de 2014.

⁵⁸ Disponível em: [http://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20\(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20107\).pdf](http://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20107).pdf). Acesso em 10 de out. de 2014.

a criação do Sistema de Proteção Indígena (SPI), e pela Lei 6.001/73, do Estatuto do Índio. A defesa da “integração progressiva” das populações indígenas defendida pela Convenção nº 107 de 1957, foi substituída pelo respeito e preservação das especificidades étnicas e culturais dos povos indígenas pela Convenção nº 169 de 1989.

No ano de 1965 foi realizada a “Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial” (ICERB), adotada pelas Nações Unidas em 21 de dezembro de 1965, ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 23, de 1967 e promulgada em 1969⁵⁹. O documento resultante desta convenção é considerado um dos principais tratados, em nível internacional a respeito dos direitos humanos. O texto afirma:

Os Estados Partes condenam a discriminação racial e comprometem-se a adotar uma política de eliminação da discriminação racial em todas as formas e de promoção de entendimento entre todas as raças. Para esse fim, cada Estado Parte compromete-se a não efetuar ato ou prática de discriminação racial praticada por uma pessoa ou organização qualquer, a tomar as medidas eficazes, a fim de rever as políticas governamentais nacionais e locais e para modificar, ab-rogar ou anular qualquer disposição regulamentar que tenha como objetivo criar a discriminação ou perpetrá-la onde já existir; a adotar as medidas legislativas, proibir e pôr fim à discriminação racial praticada por pessoas, por grupos ou organizações; favorecer, quando for o caso, as organizações e movimentos multirraciais e outros meios próprios e eliminar as barreiras entre as raças e desencorajar o que tende a fortalecer a divisão racial.

Na década de 1990, a “Declaração de Viena” (1993) e o “Programa de Ação” reivindicavam maior rapidez no combate e eliminação de todas as formas de manifestação racista, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlatas. Ainda em 1993, foi criado o cargo de “Alto comissário da ONU para os direitos humanos⁶⁰”,

⁵⁹ O Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969, assinado pelo Presidente Emilio G. Médici, promulgou a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial no Brasil. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=94836>. Acesso em 30 de set. de 2014.

⁶⁰ A criação do cargo de alto comissário da ONU para os Direitos Humanos em 1993 permitiu que uma voz independente e oficial falasse sobre os direitos humanos em todo o mundo. O Escritório do Alto Comissariado responde a crises, apoia defensores dos direitos humanos e traz os direitos humanos para mais perto das pessoas. Através de atividades de apoio, monitoramento e treinamento, o Escritório contribui para as reformas legislativas e políticas que aumentem a responsabilização por violações de direitos humanos e promovam os direitos humanos. Fonte: <http://www.dudh.org.br/conquistas/>. Acesso em 30 de set de 2014.

destinado a aproximar os direitos humanos das pessoas vítimas de atos de racismo, discriminação e violação dos direitos humanos.

Em 2001, foi realizada a “III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa⁶¹”, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU)⁶² realizada em Durban, África do Sul, considerado o “Ano Internacional de Mobilização contra o Racismo”. O documento final da conferência, denominado “Declaração e Programa de Ação de Durban (DDPA)”, representou o maior esforço internacional no combate ao racismo, preconceito, xenofobia e outras formas de discriminação e intolerância. Durante a conferência, as origens e causas do racismo, xenofobia, discriminação e intolerância correlata foram amplamente debatidas. Destes debates, uma série de ações políticas e medidas concretas foram apontadas como essenciais para o combate e erradicação dos males causados pelo racismo e intolerância, assim como, medidas de prevenção e educação a serem adotadas pelos países membros.

O documento salienta que compete aos países criar e implementar políticas de prevenção e eliminação da discriminação fundamentada em preceitos religiosos, particularmente em relação aos afrodescendentes. Sobre essa questão, a Declaração e Programa de Ação de Durban (DDPA) declara que os Estados precisam

[...] reconhecer os problemas particularmente graves de preconceito e intolerância religiosa que muitas pessoas de ascendência africana enfrentam e a pôr em prática políticas e medidas concebidas a fim de prevenir e eliminar toda a discriminação baseada na religião e convicção, a qual, se combinada com determinadas outras formas de discriminação, constitui uma forma de discriminação múltipla (IDEM, 2001, p. 56-59).

⁶¹ A Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa realizou-se na cidade de Durban, África do Sul, entre os dias 31 de Agosto e 8 de Setembro de 2001. Representou um evento de importância crucial nos esforços empreendidos pela comunidade internacional para combater o racismo, a discriminação racial e a intolerância em todo o mundo. Reuniu mais de 2500 representantes de 170 países, incluindo 16 Chefes de Estado, cerca de 4000 representantes de 450 organizações não governamentais (ONG) e mais de 1300 jornalistas, bem como representantes de organismos do sistema das Nações Unidas, instituições nacionais de direitos humanos e público em geral. No total, 18 810 pessoas de todo o mundo foram acreditadas para assistir aos trabalhos da Conferência. Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/Racismo.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2014.

⁶² Link para a página da ONU sobre a Conferência de Durban <http://www.unhchr.ch/spanish/html/racism/>.

As problemáticas, acima citadas, envolvendo os sujeitos africanos e de ascendência africana são abordadas com ênfase para os históricos problemas enfrentados pelas populações africanas e descendentes, destacando-se as consequências sobre os sujeitos e a sociedade na atualidade. Destaca-se o papel do Estado como responsável pela criação e implementação de ações políticas destinadas ao enfrentamento e combate ao racismo e discriminação aos africanos e descendentes.

Destaca-se ainda, o papel das Nações Unidas e instituições financeiras internacionais na criação de mecanismos e ações destinadas ao reforço e formação profissional para africanos e descendentes, no continente africano e no mundo. A Declaração e Programa de Ação de Durban (DDPA)

solicita à Comissão de Direitos Humanos que considere a possibilidade de estabelecer um grupo de trabalho ou outro mecanismo das Nações Unidas para estudar os problemas de discriminação racial enfrentados pelas pessoas de ascendência africana que vivem na diáspora africana e para apresentar propostas com vista à eliminação da discriminação racial contra as pessoas de ascendência africana (IDEM, 2001, p. 26).

De acordo com o documento, o Estado possui o papel de proporcionar e facilitar a inclusão dos sujeitos de ascendência africana em todos os âmbitos da sociedade seja no político, no econômico, no social e no cultural, assim como é responsabilidade do Estado o desenvolvimento da promoção de um conhecimento mais profundo sobre o patrimônio cultural dos africanos e afrodescendentes. O documento reconhece a importância da diversidade cultural dos africanos e afrodescendentes, também a necessidade de sua integração em todos os âmbitos da sociedade, visando a participação dos africanos e afrodescendentes em todos os aspectos de tomada de decisão.

Destacamos a referência aos países das Américas e de outras zonas que fazem parte da denominada “Diáspora africana” e a necessidade de

[...] reconhecerem a existência de sua população de descendência africana e as contribuições culturais, econômicas, políticas e científicas feitas por esta população e a reconhecerem a persistência do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata que os afeta especificamente, e reconhecemos que, em muitos países, a desigualdade histórica em termos de acesso, inter alia, à educação, ao sistema de saúde, à moradia tem sido uma causa profunda das disparidades socioeconômicas que os afeta (DDPA, 2001, p. 10).

Essa recomendação está ancorada no reconhecimento de que os povos de origem africana são vítimas seculares do racismo, da discriminação, da escravidão e da negação da sua história e direitos e que estes aspectos são responsáveis pela perseverança do racismo e da discriminação na atualidade. Nesse contexto, o documento defende que estes sujeitos não podem sofrer nenhuma forma de discriminação, tendo o direito de serem tratados com respeito e justiça, reconhecendo e respeitando suas culturas e identidades, assim como o direito de acesso e participação na vida política, social, econômica e cultural da sociedade. Destaca-se ainda o direito dos africanos e afrodescendentes em

[...] se desenvolverem no contexto de suas aspirações e costumes; de manterem, preservarem e promoverem suas próprias formas de organização, seu modo de vida, cultura, tradições e expressões religiosas; de manterem e usarem suas próprias línguas; de protegerem seu conhecimento tradicional e sua herança artística e cultural; de usarem, gozarem e conservarem os recursos naturais renováveis de seu habitat e de participarem ativamente do desenho, implementação e desenvolvimento de programas e sistemas educacionais, incluindo aqueles de natureza específica e característica; e, quando procedente, o direito à sua terra ancestralmente habitada (DDPA, 2001, p.11).

Questões como o investimento nos sistemas de saúde, educação, água potável, controle ambiental, eletricidade, acesso a educação escolar e a tecnologia, condições de igualdade e demais necessidades específicas a estes sujeitos, são algumas das propostas e ações apontadas pelo documento. Ressaltamos também a recomendação do documento para que os Estados promovam a inclusão da história e da contribuição de africanos e descendentes no currículo escolar dos seus respectivos países. A Declaração do Programa de Ação de Durban (DDPA) recomenda ainda aos Estados “que reforcem as medidas e políticas públicas em favor das mulheres e dos homens jovens de ascendência africana, uma vez que o racismo os afeta mais profundamente, colocando-os numa condição de maior marginalização e desvantagem” (2001, p.27)

Em relação aos povos indígenas, a Declaração e Programa de Ação de Durban (DDPA) assinala, dentre outras questões importantes, como o combate ao racismo e a discriminação contra as populações indígenas, o reconhecimento dos direitos plenos dos povos indígenas e a importância do papel do Estado na adoção de ações constitucionais, jurídicas e administrativas concretas para assegurar os direitos destas populações.

Em seu texto sobre os direitos dos povos indígenas, a DDPA esclarece que:

Reconhecemos que os povos de origem indígena têm sido, durante séculos, vítimas de discriminação e afirmamos que eles são livres e iguais em dignidade e direitos e não devem sofrer qualquer tipo de discriminação baseada, particularmente, em sua origem e identidade indígena, e enfatizamos a necessidade de se tomarem medidas constantemente para superar a persistência do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata que os afetam. (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE DURBAN, 2001, p,11)

O documento chama a atenção para o valor da diversidade cultural indígena e a contribuição destas populações na constituição do pluralismo cultural das sociedades nas quais vivem. Nesse conjunto, enfatiza a atenção para o respeito e a importância da plena participação dos indígenas em todos os aspectos da vida das sociedades, aspectos considerados fundamentais para a “estabilidade política e social” e para o “desenvolvimento dos Estados nos quais vivem”. Reafirma, além disso, os direitos e liberdades fundamentais dos povos indígenas como elementos essenciais para a eliminação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

Na mesma direção, o documento final da “Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas”⁶³ (2008, p. 06)”, em seu Artigo 2º, destaca que:

Os povos e pessoas indígenas são livres e iguais a todos os demais povos e indivíduos e têm o direito de não serem submetidos a nenhuma forma de discriminação no exercício de seus direitos, que esteja fundada, em particular, em sua origem ou identidade indígena.

A livre expressão das identidades indígenas constitui um dos aspectos chaves para que os povos indígenas possam exercer os seus direitos e lutar contra as diferentes formas de manifestações racistas e discriminatórias. De acordo com a “Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas” (2008, p. 16), em seu Artigo 31º:

1. Os povos indígenas têm o direito de manter, controlar, proteger e desenvolver seu patrimônio cultural, seus conhecimentos tradicionais, suas expressões culturais tradicionais e as manifestações

⁶³ Declaração das Nações Unidas sobre os Povos Indígenas: perguntas e respostas. 2. ed. – Rio de Janeiro : UNIC: UNESCO, 2008. Disponível em: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf. Acesso em 24 de maio de 2014. A Declaração das Nações Unidas sobre os Povos Indígenas foi adotada em 13 de setembro de 2007 pela Assembleia Geral da ONU, após vinte anos de discussões entre representantes de Estados, lideranças e organizações indígenas no âmbito das Nações Unidas.

de suas ciências, tecnologias e culturas, compreendidos os recursos humanos e genéticos, as sementes, os medicamentos, o conhecimento das propriedades da fauna e da flora, as tradições orais, as literaturas, os desenhos, os esportes e jogos tradicionais e as artes visuais e interpretativas. Também têm o direito de manter, controlar, proteger e desenvolver sua propriedade intelectual sobre o mencionado patrimônio cultural, seus conhecimentos tradicionais e suas expressões culturais tradicionais.

2. Em conjunto com os povos indígenas, os Estados adotarão medidas eficazes para reconhecer e proteger o exercício desses direitos.

A Declaração de Durban reafirma a necessidade de elaboração de mecanismos e esforços por parte do Estado, para assegurar o reconhecimento universal, garantindo e respeitando as especificidades de cada povo indígena. Dentre elas, salientamos:

[...] chamá-los pelo seu próprio nome; participarem livremente e em igual condição no desenvolvimento político, econômico, social e cultural de seu país; manterem suas próprias formas de organização, estilos de vida, culturas e tradições; manterem e usarem suas próprias línguas; manterem suas próprias estruturas econômicas nas áreas onde vivem; participarem no desenvolvimento de seus sistemas e programas educacionais; administrarem suas terras e os recursos naturais, incluindo os direitos de caça e pesca; e a terem acesso à justiça em condições de igualdade (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE DURBAN, 2001, p. 11).

Questões como a melhoria do estatuto dos povos indígenas, com ênfase para as necessidades de cada população em seus respectivos países, particularmente os países em desenvolvimento, como a criação de programas e projetos específicos para atender as necessidades destes povos, com a colaboração direta das comunidades indígenas, são algumas das inúmeras propostas que constam no documento.

Dentre as ações propostas pela Declaração e Programa de Ação de Durban (DDPA), sublinhamos a necessidade de criação de medidas constitucionais, administrativas e judiciais para a promoção e respeito aos direitos dos povos indígenas, garantindo o acesso e o exercício dos direitos humanos, da liberdade de expressão e respeito às culturas indígenas. Ressalta-se a necessidade de promover medidas com vistas à eliminação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância contra os povos indígenas, salientando a realização de avaliações periódicas para constatar os avanços ou não destas propostas.

Nesse sentido, o Artigo 15º da “Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas” (2008, p. 10), declara que:

1. Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos.

2. Os Estados adotarão medidas eficazes, em consulta e cooperação com os povos indígenas interessados, para combater o preconceito e eliminar a discriminação, e para promover a tolerância, a compreensão e as boas relações entre os povos indígenas e todos os demais setores da sociedade. (p. 10)

Assim, o documento propõe que os estados promovam ações concretas visando à compreensão por parte de sociedade não indígena, da importância da adoção de medidas exclusivas com o objetivo de suprir as desvantagens históricas que as populações indígenas enfrentam. Nesse cenário, afirma-se o compromisso de todos os Estados de trabalhar na promoção do “respeito universal, a observância e a proteção de todos os direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, civis e políticos”. Esses aspectos representam alguns dos elementos essenciais para a “prevenção e eliminação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata” (DDPA, 2001, p. 17).

Como estratégia para assegurar a implementação efetiva das ações propostas pela Conferencia de Durban, a DDPA (2001) cita a necessidade de cooperação internacional e o fortalecimento das Nações Unidas, assim como de outras instituições internacionais para o efetivo combate ao racismo, discriminação e xenofobia.

Destacamos a necessidade de se desenhar, promover e implementar em níveis nacional, regional e internacional, estratégias, programas, políticas e legislação adequados, os quais possam incluir medidas positivas e especiais para um maior desenvolvimento social igualitário e para a realização de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais de todas as vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, inclusive através do acesso mais efetivo às instituições políticas, jurídicas e administrativas, bem como a necessidade de se promover o acesso efetivo à justiça para garantir que os benefícios do desenvolvimento, da ciência e da tecnologia contribuam efetivamente para a melhoria da qualidade de vida para todos, sem discriminação (DDPA, 2001, p. 21).

Com o objetivo de realizar uma profunda avaliação sobre os resultados concretos das ações propostas pela Conferencia de Durban, realizou-se em Genebra, Suíça, no ano

de 2009, a “Conferência das Nações Unidas para a Revisão de Durban”⁶⁴, com a participação de representantes dos Estados-membros das Nações Unidas. Neste encontro, foram reafirmados os acordos de Durban, enunciando medidas de reafirmação da luta contra o racismo e do respeito à diversidade cultural.

O texto do documento final da Revisão de Durban, além de fortalecer e reafirmar os acordos e ações firmadas pela Conferência de Durban (2001), expressa preocupação ao reconhecer que muitos dos problemas mencionados no DDPA continuavam acontecendo, representando enormes desafios ao combate à discriminação racial e suas consequências sociais, destacando a existência de áreas em que as ações de combate necessitavam de aprimoramentos e intensificação. Ao mesmo tempo, manifesta satisfação pelos progressos alcançados. O documento da Revisão de Durban em seu item 7º (p. 02), reitera que

a diversidade cultural é um valor estimado para o avanço e bem-estar da humanidade em geral e que deve ser valorizado, fruído, genuinamente aceito e adotado como um traço permanente, que enriquece as nossas sociedades.

É imperativo adotar medidas de prevenção destinadas a eliminar toda e qualquer forma de discriminação racial, destacando, mais uma vez, o papel dos governos e outras instituições regionais e internacionais de direitos humanos, assim como da mídia, ONGs e da sociedade civil, no desenvolvimento e implementação de medidas apropriadas ao combate ao racismo e à discriminação racial.

Ao realizar a avaliação da eficácia dos mecanismos adotados pela Conferência de Durban e dos resultados das ações propostas na DDPA de 2001, o documento reitera que

reconhece a necessidade de aperfeiçoar ainda mais a eficácia dos mecanismos que lidam com ou abordam o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, visando obter uma melhor sinergia, coordenação, coerência e complementaridade em seu trabalho (p. 04).

64

Disponível em:

http://www.seppir.gov.br/publicacoes/documentofinal_conferenciadurban.pdf. Acesso em 16 de jun de 2014. A “Seção 1” do documento apresenta os objetivos da Conferência de Revisão de 2009: “Revisão do andamento e avaliação da implementação da Declaração e Programa de Ação de Durban por todos os participantes interessados em nível nacional, regional e internacional, inclusive avaliação de manifestações contemporâneas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata”.

Entre as inúmeras ações e avaliações propostas pelo documento da Conferência de Revisão de Durban, reafirma do papel do Estado na implementação das ações propostas por Durban, bem como, a importância do compartilhamento, a nível internacional, das ações adotadas em determinadas regiões e/ou países avaliadas como ações positivas no combate ao racismo. Conclama os Estados para a criação e difusão de campanhas por meio das mídias visando o aperfeiçoamento das ações de prevenção e erradicação das manifestações de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Destacamos ainda, a ênfase dada ao papel dos Estados no combate à impunidade aos atos de racismo e na facilitação do acesso à justiça e reparação dos danos causados às vítimas.

De acordo com Abreu (2010, p.162),

a partir do ano 2000, entretanto, localiza-se mais nitidamente o início desse movimento, quando, no governo Fernando Henrique Cardoso e, principalmente, no governo Lula, foram normatizadas várias reivindicações encabeçadas por movimentos negros que diziam respeito ao direito à diversidade, a políticas de reparação e a direitos de memória. Dentre elas, a publicação do Decreto no 3.551, de 4 de agosto de 2000, que instituiu um patrimônio cultural e imaterial a partir da valorização da cultura afro-brasileira; e a promulgação do decreto no 4.228, de maio de 2002, que instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas no âmbito da Administração Pública Federal.

2.2 Ações Específicas do Estado Brasileiro para o Combate ao Racismo, Discriminação Racial e Inclusão Social: alguns apontamentos

No dia 20 de dezembro de 1985 foi promulgada a Lei Federal que estabelece como crime o tratamento discriminatório no mercado de trabalho, entre outros ambientes, por motivo de raça/cor. A chamada “Lei Caó”⁶⁵ - Lei nº 7437/85 - classifica o racismo e o impedimento de acesso a serviços diversos por motivo de raça, cor, sexo, ou estado civil como crime inafiançável, punível com prisão de até cinco anos e multa.

Nos anos pós-ditadura, no processo de democratização, sobretudo no Governo Lula, várias ações políticas foram criadas pelo Estado brasileiro visando o combate ao racismo, discriminação racial e outras formas de violência praticada contra as

⁶⁵ Fonte: <http://www.palmares.gov.br/?p=16844>. Acesso em 30 de set de 2014. A Lei ficou conhecida como “Lei Caó” em homenagem ao autor do projeto de lei Carlos Alberto Oliveira dos Santos, conhecido como “Caó”.

populações afro-brasileira e indígena. Nesse contexto, a “Medida Provisória” nº 111, de 21 de março de 2003, estabeleceu a criação da “Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial⁶⁶” (SEPPIR). A Medida Provisória foi transformada na Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003, com o objetivo de ser um órgão especial de assessoramento direto ao Presidente da República para a criação e coordenação de políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade racial, promovendo e assegurando a proteção dos direitos de sujeitos e grupos raciais e étnicos, com especial ênfase para a população negra.

No ano de 2010 foi criada a Lei nº 12.288, de 20 de julho, instituindo o “Estatuto da Igualdade Racial⁶⁷” com o objetivo de assegurar as garantias de igualdade de oportunidades e a defesa dos direitos individuais e coletivos às populações negras e o combate da discriminação e da intolerância étnica. O Parágrafo único, do Art. 1º do Estatuto, considera:

Discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

No ano de 2012, diante de alarmantes dados estatísticos elaborados por diferentes institutos e entidades da sociedade civil, demonstrando que os jovens negros de 15 a 29 anos, do sexo masculino, moradores de zonas periféricas e áreas metropolitanas de centros urbanos, com baixa renda e baixa escolaridade, são as principais vítimas de homicídio no Brasil, o Governo Federal lançou o Plano Juventude Viva⁶⁸, coordenado pela Secretaria Geral da Presidência da República, por meio da Secretaria Nacional de Juventude e da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). O principal objetivo do Plano “Juventude Viva” é constituído por ações que visam o enfrentamento da violência contra a juventude, com especial ênfase

⁶⁶Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/Antigas_2003/111.htmimpressao.htm. Acesso em 08 de out. de 2014. A lei foi batizada de Lei Caó em homenagem ao seu autor, o deputado Carlos Alberto de Oliveira.

⁶⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em 08 de out. de 2014.

⁶⁸ www.juventude.gov.br/juventudeviva

para os jovens negros que são as principais vítimas da violência urbana. Nesse sentido, o Plano “Juventude Viva” foi

construído por meio de um processo amplamente participativo, o Plano reúne ações de prevenção que visam a reduzir a vulnerabilidade dos jovens a situações de violência física e simbólica, a partir da criação de oportunidades de inclusão social e autonomia; da oferta de equipamentos, serviços públicos e espaços de convivência em territórios que concentram altos índices de homicídio; e do aprimoramento da atuação do Estado por meio do enfrentamento ao racismo institucional e da sensibilização de agentes públicos para o problema⁶⁹.

O Decreto nº 8.136, de 5 de novembro de 2013, aprovou o regulamento do “Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial⁷⁰” (SINAPIR), instituído pela Lei 12.288/2010. O SINAPIR possui como objetivo atuar na organização e implementação de um conjunto de políticas destinadas a superação das desigualdades raciais no Brasil, por meio de ações envolvendo a esfera federal, estados e municípios.

De acordo com os Parágrafos 1º e 2º do Art. 1º:

§ 1º O Sinapir é um sistema integrado que visa a descentralizar e tornar efetivas as políticas públicas para o enfrentamento ao racismo e para a promoção da igualdade racial no País.

§ 2º O Sistema tem a função precípua de organizar e promover políticas de igualdade racial, compreendidas como conjunto de diretrizes, ações e práticas a serem observadas na atuação do Poder Público e nas relações entre o Estado e a sociedade.

Em 2013, por iniciativa da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, ocorreu em Brasília, o “Fórum Mundial de Direitos Humanos⁷¹” (FMDH), cujo objetivo foi a promoção de um espaço para o debate público sobre os Direitos Humanos. No evento, foram tratados temas como respeito às diferenças, participação

⁶⁹ Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/juventudeviva/o-plano>. Acesso em 01 de dez. de 2014.

⁷⁰ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d8136.htm. Acesso em 08 de out. de 2014.

⁷¹ A primeira edição, em Brasília, teve mais de 9,2 mil participantes de 74 países. O Evento foi marcado por decreto que estabelece sistema nacional de combate à tortura e iniciativas em parcerias com as Nações Unidas. Fonte: <http://www.onu.org.br/especial/fmdh/>. Acesso em 30 de set. de 2014. Entre os dias 27 e 30 de novembro de 2014 em Marrakech, Marrocos, será realizada a segunda edição do Fórum Mundial de Direitos Humanos (FMDH). A terceira edição ocorrerá em 2015 na Argentina. Fonte: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/07/marroc-os-sedia-forum-mundial-de-direitos-humanos>. Acesso em 30 de set. de 2014.

social, redução das desigualdades e enfrentamento e combate a todas as formas de violações dos Direitos Humanos.

Em relação aos povos indígenas, o Estado brasileiro por meio da criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada pela Lei 5.371 de 1967, que substituiu o “Sistema de Proteção ao Índio” - SPI⁷² cumpre o papel de integração dos indígenas à sociedade não indígena, ideia bastante difundida no meio político e social durante os governos militares brasileiros. O papel e a atuação da FUNAI é objeto de críticas e controvérsias. A criação do órgão inserida no contexto da ditadura militar fazia parte das políticas nacionais de reestruturação do Estado para adaptá-lo ao novo formato político e administrativo dos governos militares. Estava entre as bandeiras defendidas pela política do regime militar, a expansão da atividade econômica e de colonização, incluindo a região amazônica. Nesse contexto, as políticas destinadas às comunidades indígenas foram inseridas e subordinadas ao plano de defesa nacional, considerado elemento fundamental para a constituição do novo modelo político.

A expansão de novas áreas agricultáveis, abertura de novas estradas, construção de barragens, criação de cidades para colonização de áreas estratégicas foram algumas das situações que tiveram impacto direto sobre os povos indígenas. A FUNAI, desde a sua criação, é o órgão oficial do Estado brasileiro responsável pela proteção dos direitos dos povos indígenas espalhados por todo o território nacional. A atuação da FUNAI, desde sua criação, foi marcada pelo fortalecimento de políticas e ações de tutela, de relações paternalistas, intervencionistas e assistencialistas, de submissão e de dependência dos povos indígenas⁷³.

⁷² Em 1910, a Presidência da República cria o Serviço de Proteção ao Índio e Trabalhadores Nacionais - SPILT (apenas SPI, a partir de 1918), que tem entre seus objetivos a racionalização do processo de incorporação dos territórios e das populações indígenas à sociedade brasileira. O Coronel Cândido Mariano da Silva Rondon, por indicação do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, assume a direção do SPI, na qual permanecerá até 1930 e, concomitantemente, continuará chefiando a Comissão de Linhas Telegráficas do Mato Grosso ao Amazonas, onde havia adquirido experiência no trato com as populações indígenas. BIGIO, Elias dos Santos. A ação indigenista brasileira sob a influência militar e da Nova República (1967-1990). Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.4, n.2, p.13-93, dez. 2007.

⁷³ De acordo com o CIMI: As políticas indigenistas da ditadura militar instalaram um forte aparato militar na FUNAI, a partir dos órgãos de segurança e informação – Conselho de Segurança Nacional e Serviço Nacional de Informação, visando o controle e repressão dos povos indígenas e seus aliados. Instalaram cadeias nos postos e presídios indígenas regional e nacional, como o Krenak, em Minas Gerais. Foi criada a Guarda Rural Indígena (GRIN) e a Assessoria de Segurança e Informação (ASI). A maioria dos cargos, desde o general presidente da FUNAI, até o soldado ou cabo, chefe de posto, foram ocupados por militares, da ativa ou da reserva. Dessa forma impuseram um forte esquema de

De acordo com informações do Instituto Sócio Ambiental⁷⁴ (ISA):

O Estatuto do Índio (Lei nº 6.001) aprovado em 1973, e ainda vigente, reafirmou as premissas de integração que permearam a história do SPI. Por um lado, pretendia-se agregar os índios em torno de pontos de atração, como batalhões de fronteira, aeroportos, colônias, postos indígenas e missões religiosas. Por outro, o foco era isolá-los e afastá-los das áreas de interesse estratégico. Para realizar este projeto, os militares aprofundaram o monopólio tutelar: centralizaram os projetos de assistência, saúde, educação, alimentação e habitação; cooptaram lideranças e facções indígenas para obter consentimento; e limitaram o acesso de pesquisadores, organizações de apoio e setores da Igreja às áreas indígenas.

O “Estatuto dos Povos Indígenas⁷⁵” possui como objetivo principal regular a situação jurídica dos povos indígenas, protegendo e fazendo respeitar a organização social e a diversidade cultural, como costumes, línguas, tradições e crenças, além de garantir o direito sobre as terras que ocupam. Aos povos indígenas é estendida a proteção das leis brasileiras, sem distinção com os não índios, resguardando as especificidades destes povos, como usos, costumes e tradições indígenas, reconhecidas pela referida lei.

O Art. 4º do Estatuto dos Povos Indígenas salienta que: “Os indígenas são brasileiros natos e a eles são assegurados todos os direitos civis, políticos, sociais e trabalhistas, bem como, as garantias fundamentais estabelecidas na Constituição Federal”.

De acordo com o Art. 5º

cumprir à União, com a coordenação do órgão federal indigenista e a partir das diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Política Indigenista, proteger e promover os direitos indígenas reconhecidos pela Constituição Federal e regulados por esta lei, podendo contar com a colaboração de entidades públicas e privadas, Estados, Municípios e Distrito Federal, desde que previamente pactuada, na forma de convênios, parcerias e outros instrumentos legais, em conformidade com os interesses dos povos e comunidades indígenas.

controle sobre os povos indígenas e seus territórios. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=7426>. Acesso em 10 de out. de 2014.

⁷⁴ Disponível em: <http://piib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/orgao-indigenista-oficial/funai>. Acesso em 10 de out. de 2014.

⁷⁵ Disponível em: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/presidencia/pdf/Estatuto-do-Indio_CNPI/Estatuto_Povos_Indigenas-Proposta_CNPI-2009.pdf. Acesso em 08 de out. de 2014.

A Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, assinada pelo General Emilio G. Médici, cria o “Estatuto do Índio”, conforme destaque no Art. 1º:

Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.

Parágrafo único. Aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do país, nos mesmos termos em que se aplicam aos demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta Lei.

No bojo desta Lei, sublinhamos o discurso integracionista, que defendia a “integração progressiva e harmoniosa” das populações indígenas à sociedade e à cultura nacional. Esse discurso foi recorrente por muito tempo nas políticas de Estado, visava a defesa e implementação de uma cultura homogênea. De acordo com Bigio (2007, p. 23):

Em 02/05/1969, o governo faz nova alteração na Lei nº 5.371/67 por meio do Decreto nº 64.447. Fica assim criado o Conselho Indigenista, como mero órgão consultivo e de assessoria ao presidente da Funai, anulando dessa forma uma estratégia que havia sido pensada ainda pelo CNPI, ou seja, que as decisões do órgão indigenista fossem tomadas de forma colegiada, podendo o Conselho Diretor, inclusive, eleger o presidente do órgão indigenista.

Segundo o autor, as transformações na organização e gerenciamento da FUNAI são frutos do “recrudescimento do governo militar, com a edição do Ato Institucional nº 5, o AI-5, que por sua vez era a própria expressão de uma nova concepção de segurança nacional, que havia surgido com o golpe militar de 31 de março de 1964” (BIGIO, 2007, p. 24).

Durante os sucessivos governos militares, as populações indígenas foram alvos frequentes da violação dos direitos humanos, massacres e exclusão social, apropriação indevida das suas terras (inclusive para a criação de projetos de colonização) e do seu patrimônio cultural, exclusão da participação dos indígenas na discussão e criação de políticas públicas a eles destinadas, militarização da FUNAI, omissão do Estado na demarcação de novas terras indígenas, entre outros aspectos que corroboraram para o aprofundamento das mazelas sofridas pelas populações indígenas.

O marco das garantias dos direitos dos povos indígenas foi expresso pela Constituição de 1988, mencionada anteriormente neste texto. Em seu Art. nº 231, conforme destaca:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças, e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Uma das conquistas fundamentais dos povos indígenas na Constituição Federal de 1988 foi a alteração da política assimilacionista e integracionista dos povos indígenas, criada e defendida pelo antigo SPI. A nova Carta Magna alterou as concepções políticas e ideológicas da política indigenista brasileira. Nesse sentido, foi suprimida a concepção de tutela, até então defendida, assim como se afirmou o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas e a preservação das identidades específicas e a diversidade cultural. A defesa da autonomia indígena e a garantia do direito à diferença foi um dos marcos centrais cunhado pela Constituição, em seu Art. 231, assim como o fim da política assimilacionista. Assim, o contato com povos isolados passou a ser evitado, prevalecendo a ideia de preservação e de respeito à integridade física e cultural dessas populações. Do mesmo modo, passou-se a defender a promoção e preservação da diversidade cultural indígena, seus costumes e práticas culturais tradicionais, específicas a cada etnia indígena.

O Art. 232 da Constituição estabeleceu o reconhecimento do papel dos indígenas e suas organizações na defesa de seus direitos, representando um importante incentivo para a expansão das associações indígenas e suas reivindicações. De tal modo, as associações e movimentos sociais indígenas passaram a ter maior visibilidade e atuação política.

Compartilhamos as posições daqueles que reconhecem a Constituição de 1988 como ponto de ultrapassagem de muitas das concepções e políticas defendidas pelo Estatuto do Índio de 1973, como as supracitadas. Não obstante, o velho Estatuto continua em vigor, apesar de a proposta de um novo documento tramitar no Congresso Nacional, desde a década de 1990.

Em 2006⁷⁶, o governo federal criou, via Decreto, a Comissão Nacional de Política Indigenista – CNPI⁷⁷, órgão do Ministério da Justiça com o objetivo de propor

⁷⁶ A Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados disponibiliza relação completa de toda a legislação brasileira sobre os povos indígenas. “Legislação sobre o índio” [recurso eletrônico]. – Brasília:

diretrizes e prioridades para as políticas destinadas aos povos indígenas, a começar pela revisão do “Estatuto do Índio” de 1973, assim como realizar o acompanhamento das ações desempenhadas pelos diferentes órgãos do Estado brasileiro responsáveis pela questão indígena por meio do estabelecimento de canais de diálogo entre o Estado e as representações indígenas.

Em 2008, foi promulgada a Lei nº 11.696, de 12 de junho de 2008, instituindo o “Dia Nacional de Luta dos Povos Indígenas”. Contudo, verificamos, que mesmo diante de um vasto aparato legal, representado por leis, decretos e estatutos, a questão indígena no Brasil continua sendo uma problemática política, social e cultural que merece atenção. As inúmeras formas de violência cometidas contra as populações indígenas, o desrespeito contra os seus direitos, as invasões de terras, a omissão e morosidade na demarcação de novas terras indígenas, o racismo, o preconceito e a exclusão social, os assassinatos de lideranças indígenas, o aumento expressivo do número de suicídios entre os jovens indígenas, a exploração ilegal dos recursos naturais em terras indígenas, os danos ao patrimônio cultural, violência sexual, entre outros, são alguns dos problemas que demonstram, de forma clara e inequívoca, que as populações indígenas em todo o território nacional vivem sob a ameaça de situações de violência, discriminação e exclusão social.

Grande parte das agressões cometidas contra os povos indígenas, dilacerando os direitos constitucionais e humanos, é procedente de setores ligados ao latifúndio e agronegócio e seus interesses políticos e econômicos, assim como de empresas de mineração e energia e do extrativismo ilegal provocado por invasores.

Em nível internacional, o Brasil ratificou no ano de 2002 a Convenção 169⁷⁸ da “Organização Internacional do Trabalho sobre os Povos Indígenas e Tribais”, por meio

Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 198 p. – (Série legislação; n. 99) “Atualizada em 12/4/2013”. Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/12897>. Acesso em 13 de out. de 2014.

⁷⁷ CNPI: É um órgão do Ministério da Justiça, composto por 20 representantes indígenas, 2 representantes de organizações indigenistas não governamentais e 13 membros de órgãos governamentais, além de convidados permanentes, dentre os quais o Ministério Público Federal. As suas deliberações são paritárias. A presidência da CNPI é exercida pela Fundação Nacional do Índio. Por ser um órgão temporário, uma das prioridades da Comissão tem sido a aprovação do PL 3571/2008, de autoria do Poder Executivo Federal, em trâmite no Congresso Nacional, que cria o Conselho Nacional de Política Indigenista. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/cnpi1>. Acesso em 13 de out. de 2014.

⁷⁸ O texto da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, adotado em Genebra, em 27 de junho de 1989 pelo Conselho da Repartição Internacional do Trabalho, foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002. O Brasil

do “Decreto Legislativo nº 143⁷⁹”. De acordo com este Decreto, as questões relacionadas à diversidade cultural específica aos povos indígenas, as culturas, os costumes e os direitos devem ser considerados ao tratar da aplicação da legislação nacional, comum a todos os cidadãos. Para a Convenção, o reconhecimento dos elementos da cultura indígena é essencial para a identidade indígena, seus direitos e a garantia da sobrevivência. Salienta, ainda que, a preservação da cultura indígena e suas especificidades, assim como a garantia dos direitos dos povos indígenas, carecem ser asseguradas sem discriminação.

No ano de 2006, a “Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas⁸⁰”, reconheceu em seu Art. 9, que os

[...] povos e indivíduos indígenas têm o direito de pertencerem a uma comunidade ou nação indígena, em conformidade com as tradições e costumes da comunidade ou nação em questão e que nenhum tipo de discriminação poderá resultar do exercício desse direito.

Por meio do Decreto nº 7.747, de 5 de junho de 2012, foi instituída a “Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas⁸¹” (PNGATI). O Art. 1º expressa os objetivos da PNGATI:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas - PNGATI, com o objetivo de garantir e promover a proteção, a recuperação, a conservação e o uso sustentável dos recursos naturais das terras e territórios indígenas, assegurando a integridade do patrimônio indígena, a melhoria da qualidade de vida e as condições plenas de reprodução física e cultural das atuais e futuras gerações dos povos indígenas, respeitando sua autonomia sociocultural, nos termos da legislação vigente.

depositou o instrumento de ratificação da convenção junto ao Diretor Executivo da OIT em 25 de julho de 2002. O documento da Convenção entrou em vigor internacional em 5 de setembro de 1991. No Brasil, entrou em vigor em 25 de julho de 2003. O Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, promulgou a Convenção nº 169 da OIT sobre os Povos Indígenas e Tribais. Fonte: http://cggamgati.funai.gov.br/files/2913/5341/5356/Convencao_169-OIT.pdf. Acesso em 08 de out. de 2014.

⁷⁹ Disponível em: http://cggamgati.funai.gov.br/files/2913/5341/5356/Convencao_169-OIT.pdf. Acesso em 09 de out. de 2014.

⁸⁰ Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001850/185079por.pdf>. Acesso em 08 de out. de 2014.

⁸¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7747.htm. Acesso em 09 de out. de 2014.

Dentre as diversas atribuições da PNGATI, ressaltamos algumas diretrizes e objetivos que norteiam as ações a ser implementadas e asseguradas pelo Decreto nº 7.747/12:

Art. 3º - I reconhecimento e respeito às crenças, usos, costumes, línguas, tradições e especificidades de cada povo indígena;

II - reconhecimento e valorização das organizações sociais e políticas dos povos indígenas e garantia das suas expressões, dentro e fora das terras indígenas;

III - protagonismo e autonomia sociocultural dos povos indígenas, inclusive pelo fortalecimento de suas organizações, assegurando a participação indígena na governança da PNGATI, respeitadas as instâncias de representação indígenas e as perspectivas de gênero e geracional;

IV - reconhecimento e valorização da contribuição das mulheres indígenas e do uso de seus conhecimentos e práticas para a proteção, conservação, recuperação e uso sustentável dos recursos naturais imprescindíveis para o bem-estar e para a reprodução física e cultural dos povos indígenas.

Acreditamos que a breve exposição, aqui realizada, sobre as políticas e ações de combate ao racismo e discriminação racial criadas no âmbito nacional e internacional, é significativa para as discussões propostas por nossa pesquisa, dando visibilidade às ações políticas em debate e desenvolvimento no enfrentamento de problemas relacionados ao racismo, discriminação racial, xenofobia e ações correlatas. A nosso ver estas questões devem ser combatidas com veemência, destacando o direito de todo ser humano ao tratamento respeitoso e digno com sua origem e/ou pertencimento étnico-racial, sexual, de gênero, de classe social.

De acordo com Navanethem Pillay⁸²,

a carga do racismo é pesada tanto para indivíduos quanto para comunidades inteiras. Racismo e discriminação racial atacam e podem corromper as próprias fundações da dignidade de um indivíduo, uma vez que buscam dividir a família humana entre categorias de pessoas e atribuir-lhes valor diferenciado (PILLAT, 2009, p. 07).

Ainda de acordo com Pillay, o racismo, a intolerância e a discriminação apresentam-se como questões complexas do nosso tempo, persistindo e adquirindo

⁸² Navanethem Pillay Alta-comissária das Nações Unidas para os Direitos Humanos, participante da Conferência das Nações Unidas para a Revisão de Durban.

novas faces, contribuindo para que novas formas de discriminação sejam criadas e ressignificadas, baseadas na supremacia de determinados grupos e pessoas sobre outros. A pesquisadora afirma ainda que, nenhuma sociedade está imune ao racismo, constituindo-se assim num dos principais problemas sociais da atualidade.

Mesmo diante do amplo e consistente aparato legal apresentado, as minorias étnicas e raciais ainda são as maiores vítimas das diversas formas de violência e discriminação. No caso do Brasil, as populações afrodescendentes e indígenas convivem diariamente com o preconceito, a discriminação, o racismo e o desrespeito aos direitos e a dignidade humana.

O “falso manto” da democracia racial no Brasil encobre e dissimula a existência do racismo e do preconceito contra negros e indígenas, insistindo no argumento da não existência do racismo e suas consequências contra a dignidade humana. O discurso da convivência pacífica entre todas as diferenças culturais e raciais faz parte do repertório de um contingente expressivo da sociedade brasileira, acobertando a sua presença sob a forma de “racismo estrutural e institucional”.

Os dados do relatório do “*Grupo de Trabalho das Nações Unidas sobre Afrodescendentes*”, do relatório do “*8º Anuário Brasileiro de Segurança Pública*” (2014), e do relatório “*Violência contra os Povos Indígenas no Brasil: dados de 2013*”, do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), demonstram um quadro crescente de atos de violência cometidos contra negros e indígenas.

De acordo com dados do relatório do *8º Anuário Brasileiro de Segurança Pública*⁸³ do total de 53.646 vítimas de homicídio no Brasil em 2013, 36.479, ou 68% do total de vítimas, eram negras. Nesse contexto, 53,3% das vítimas tinham entre 15 e 29 anos e era composto por homens, 93,8%. Os dados apontam ainda que dos 574.207 presos, 307.715 são negros, correspondendo a 61,7% a mais que os brancos. Destes, 75% estão presos por crimes relacionados ao tráfico de drogas e crimes contra o patrimônio.

Nesse contexto, dados do relatório “Os jovens do Brasil: Mapa da Violência 2014”⁸⁴ (2014, p. 184):

⁸³ Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/produtos/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/estatisticas-anuarios>. Acesso 02 de dez. de 2014.

⁸⁴ Disponível em www.juventude.gov.br/juventudeviva. Acesso em 25 de nov. de 2014.

Entre os anos 2002 e 2012, a tendência nos homicídios segundo raça/cor das vítimas foi unívoca: queda dos homicídios brancos – diminuem 24,8% – e aumento dos homicídios negros: crescem 38,7%. Tomando em consideração as respectivas populações, as taxas brancas caem 24,4% enquanto as negras aumentam 7,8%. Com isso o índice de vitimização negra total passa de 73,0 % em 2002 (morrem proporcionalmente 73% mais negros que brancos) para 146,5% em 2012, o que representa um aumento de 100,7% na vitimização negra total. Entre os jovens a situação é mais preocupante: o número de vítimas brancas cai 32,3%. O número de vítimas jovens negras aumenta 32,4%: o diametralmente oposto. As taxas brancas caem 28,6% enquanto as negras aumentam 6,5%. Com isso, o índice de vitimização negra total passa de 79,9% em 2002 (morrem proporcionalmente 79,9% mais jovens negros que brancos) para 168,6% em 2012, o que representa um aumento de 111% na vitimização de jovens negros.

O relatório do “Grupo de Trabalho das Nações Unidas sobre Afrodescendentes”⁸⁵ publicado em setembro de 2014, apresenta os resultados do trabalho desenvolvido, durante o ano de 2013 pelo referido grupo que realizou o estudo no Brasil a convite do governo brasileiro para analisar os diferentes aspectos do racismo contra os afrodescendentes no país. Dentre os aspectos analisados pela ONU, encontra-se o acesso à educação, à saúde, à cultura, à justiça e aos índices de violência envolvendo os afrodescendentes. De acordo com os dados salientados pelo relatório, sobressai a ênfase para a afirmação da existência de uma “falsa democracia racial” e do “racismo estrutural e institucional” no Brasil.

Para a ONU, os afrodescendentes são os que mais sofrem com diversas formas de desigualdades, como maior taxa de desemprego (50% maior do que os brancos), e menor expectativa de vida (vivem cerca de seis anos a menos), dentre outras questões problemáticas que afetam essas populações, como a sub-representação nas diferentes estruturas de poder, nos meios de comunicação e no setor privado, tendo origem no preconceito estrutural. Para a ONU, a negação da existência do racismo representa um grande obstáculo para a superação dos problemas constatados.

A ONU ressalta os avanços ocorridos no Brasil na última década com a adoção de políticas públicas destinadas ao combate ao racismo e discriminação racial e a

⁸⁵ Disponível em: <http://nacoesunidas.org/grupo-de-trabalho-da-onu-sobre-afrodescendentes-divulga-comunicado-final/>. Acesso em 25 de nov. de 2014. O Grupo de Trabalho das Nações Unidas sobre Afrodescendentes foi criado em 2002 como resultado dos compromissos assumidos pela Declaração e Plano de Ação da Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas das Nações Unidas - Conferência de Durban, África do Sul, ocorrido no ano de 2001.

exclusão histórica sofrida pelos afrodescendentes. Dentre as ações políticas consideradas positivas, encontra-se o Decreto nº 4887/03 que define o reconhecimento e titulação das comunidades quilombolas, a Lei 10.639/03 e a obrigatoriedade do estudo da história afro-brasileira e africana, o Estatuto da Igualdade Racial de 2010, o Sistema de Cotas para acesso ao ensino superior consolidado em 2012 pelo Supremo Tribunal Federal e as discussões sobre as cotas para cargos públicos, aprovada em junho de 2014, Lei nº 12.990, estabelecendo a reserva de 20% das vagas oferecidas pelos concursos públicos para provimento de cargos efetivos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União⁸⁶.

Porém, apesar dos progressos constatados, a ONU afirma que a discriminação racial está presente em todas as áreas e, que a mesma precisa ser combatida com mais medidas, como a aplicação da Lei do Racismo, a melhoria das estruturas dos estados e municípios para o combate à discriminação, a adoção de políticas de prevenção da violência, com ênfase para as mulheres e crianças, o aprimoramento do treinamento da polícia, maior sensibilização, visando a mudança na cultura da violência, muitas vezes, usada como pretexto para a segurança nacional, o que tem levado ao alto índice de mortes.

De acordo com o “Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil⁸⁷”, de 2013, somente no ano de 2013 foram registrados “10 casos de conflitos relativos a direitos territoriais, nos estados do Ceará (1), Mato Grosso do Sul (4), Rio Grande do Sul (4) e Santa Catarina (1)”, além de “36 casos de invasões possessórias, exploração ilegal de recursos naturais e danos diversos ao patrimônio indígena” (CIMI, 2013, p. 38 e 40).

O relatório do CIMI chama a atenção ainda para a omissão e para a morosidade por parte do Estado Brasileiro no processo de demarcação de terras indígenas. Ressalta que, durante o ano de 2013, apenas uma terra indígena foi homologada (Terra Indígena

⁸⁶ Lei 12.990, de 09 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm. Acesso em 03 de dez. de 2014.

⁸⁷ Disponível em: <http://www.cimi.org.br/pub/Relatviolenciadado2013.pdf>. Acesso em 14 de out. de 2013.

Kayabi, no Pará). No entanto, o Supremo Tribunal Federal⁸⁸ concedeu liminar contra a sua regulação. Para o CIMI, o governo federal vem cedendo às pressões provenientes da bancada ruralista no Congresso Nacional, que defende o agronegócio e vê a questão das Terras Indígenas como um empecilho para o desenvolvimento econômico.

Em relação à violência física contra os indígenas, o relatório do CIMI apresenta dados preocupantes. Indica que no Estado de Mato Grosso, entre os anos de 2003 a 2013, 349 indígenas foram assassinados, num universo populacional de 72 mil pessoas. Destes, 33 casos foram registrados somente no ano de 2013, num total de 53 vítimas de assassinato em todo o território nacional. Os casos de violência contra indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, representam 62% das mortes ocorridas no Brasil em 2013. O Relatório apresenta ainda os casos de racismo e discriminação étnicos culturais ocorridos em 2013, indicando o registro de 23 ocorrências, contra 11 casos ocorridos em 2012.

2.2.1 Políticas Públicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Estudo da História da África, Afro-Brasileira e Indígena

No âmbito das ações políticas internacionais e nacionais mencionadas, ressaltamos a adoção de políticas de ações afirmativas e de educação para as relações étnico-raciais direcionadas para o reconhecimento e inclusão da história dos africanos, afro-brasileiros e indígenas no contexto da sociedade brasileira. Ao nosso ver, essas políticas representam passos importantes no combate ao racismo e a discriminação racial contra negros e indígenas no Brasil.

Reconhecemos que, apesar da temática étnico-racial ter se transformado num assunto polêmico e recorrente nos mais diversos espaços e segmentos da sociedade brasileira, não raro, as discussões tratam o tema de forma simplista e, muitas vezes, estereotipada. Por outro lado, após a aprovação da Lei n.º 10.639/03⁸⁹ (que tornou obrigatório o estudo da história africana e afro-brasileira) e da Lei n.º 11.645/08 (que complementou a Lei n.º 10.639/03, incorporando a obrigatoriedade do estudo da

⁸⁸ O ministro Luiz Fux do STF concedeu liminar contra o registro da nova Terra Indígena em cartório. Fonte: Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/pub/Relatviolenciado2013.pdf>. Acesso em 14 de out. de 2013.

⁸⁹ A Lei Federal 10.639/03 estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. A Lei n.º 11.645/08 complementou a Lei n.º 10.639/03, incluindo a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura dos Povos Indígenas.

história e da cultura dos povos indígenas na educação básica), novas pesquisas e produções científicas tem nos auxiliado na compreensão do processo de construção histórica das problemáticas que envolvem a questão étnico-racial no Brasil. Essa busca por novos conhecimentos transformou-se em uma das ferramentas na luta pela transformação da desigualdade e da exclusão histórica das populações negra e indígena.

A Lei n.º 10.639/03 alterou o Artigo 26 e o Artigo 79 da Lei n.º 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 - LDB). Em 2008, o Artigo 26-A foi alterado pela Lei n.º 11.645/08, sancionada em 10 de março pelo Presidente Luis Inácio Lula da Silva, complementando a Lei n.º 10.639/03, que instituía a inclusão dos estudos de história e de cultura africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica. A temática indígena foi acrescentada. Com esta (re)adequação, tornaram-se obrigatórios os estudos de história e de cultura dos povos indígenas para os alunos do ensino fundamental e médio de escolas públicas e privadas de todo território nacional brasileiro.

Assim, de acordo com o Art. 26-A⁹⁰:

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

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

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

O Artigo 79-B⁹¹ não sofreu alterações pela Lei n.º 11.645/08. O mesmo continua validado pela Lei n.º 9394/96, tendo sido incluído pela Lei n.º 10.639/03 que afirma: “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra”.

⁹⁰Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1. Acesso em 05 de fev. de 2013.

⁹¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 05 de fevereiro de 2013

Ciente das dificuldades de implementação do disposto nas referidas Leis nos espaços escolares, o Conselho Nacional de Educação (CNE) formulou dois importantes documentos com o objetivo de esclarecer e orientar o sistema de ensino para a implementação dos dispositivos legais. Trata-se das “Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, o “Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena”, (CNE/CP) nº 03 de 10 de março de 2004, e a “Resolução do Conselho Nacional de Educação” (CNE/CP) nº 01, datado de 17 de junho de 2004, instituindo as “Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e de Cultura Afro-brasileira e Africana”.

O objetivo do Parecer CNE/CP nº 03/2004 é estabelecer orientações para a implementação da Lei nº 10.639/03, destacando que seu conteúdo não se resume à simples inclusão de conteúdos e/ou disciplinas que abordem as temáticas africana e afro-brasileira nos currículos escolares. A Resolução CNE/CP nº 01/2004⁹² estabelece alguns critérios a serem ressaltados na implementação da Lei nº 10.639/03, a saber:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

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

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Os Parágrafos 1º e 2º do Artigo 2º da Resolução CNE/CP nº 01/2004 destacam os objetivos da Educação das Relações Étnico-raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana:

⁹²Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 05 de Jan. de 2013.

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a 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 (Parágrafo 1º do Artigo 2º).

O Ensino de História e da Cultura Afro-brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e 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 (Parágrafo 2º do Artigo 2º).

A educação das relações étnico-raciais proposta pelas Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, representa uma significativa alteração nas políticas públicas voltadas à educação das relações raciais, no combate ao racismo e à discriminação. Ao mesmo tempo, expressa uma conquista dos movimentos sociais, um atendimento às demandas históricas dos movimentos negro e indígena. Essa política pública demanda dos educadores, em geral, um conhecimento mais amplo e detalhado, sobre a situação das populações negra e indígenas, as histórias, as culturas, as memórias e as identidades no processo histórico da constituição da sociedade brasileira. Com a promulgação das referidas leis, vários pesquisadores e educadores, preocupados com a complexidade da temática, voltaram suas atenções para melhor compreender a dimensão dessa realidade, com o intuito de acolher o disposto na Lei e suas Diretrizes Curriculares, nos espaços educacionais, tanto da educação básica, quanto da educação superior.

A implementação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 representa o reconhecimento do Estado Brasileiro da existência do racismo e do preconceito racial, iniciando, assim, a implementação de um conjunto de políticas públicas, visando combater as desigualdades entre brancos, negros e indígenas. O ato de criação significou uma conquista importante dos movimentos sociais e uma possibilidade concreta de avanço nas lutas para a afirmação dos direitos humanos básicos aos povos afrodescendentes e aos indígenas.

Nesse contexto, o Estado de Mato Grosso, tomando como referência as diretrizes nacionais para a educação das relações étnico-raciais, formulou e aprovou um documento próprio com o objetivo de orientar as ações voltadas para a educação da diversidade cultural em todas as escolas públicas e privadas da Educação Básica,

denominado de “Orientações Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais em Mato Grosso”.

A elaboração do documento teve como antecedentes a Conferência Estadual de Educação realizada em 2006⁹³, onde foi constituído o “Grupo de Trabalho Educação das Relações Étnico-Raciais”, responsável pela elaboração de propostas políticas e educacionais para o Estado de Mato Grosso. Nesse processo, o Estado aprovou a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) n. 204/2006 e o Parecer Orientativo CEE/MT 234/2006 sobre a Lei 10.639/03, documentos que passaram a nortear as ações e políticas públicas para a implementação da educação das relações étnico-raciais previstas pela legislação nacional.

A elaboração do documento teve início no ano 2008, a partir de um documento base, construído a partir das contribuições oriundas de seminários com a participação de profissionais da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), assessorias, professores formadores dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (CEFAPROS), das escolas e do SINTEP (Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso).

A construção das diretrizes curriculares de Mato Grosso teve início a partir de um diagnóstico realizado nas escolas públicas do estado, visando identificar as fragilidades existentes e, a partir disso, propor a criação de um projeto que melhor atendesse a realidade dos alunos. Segundo a Secretaria de Educação, as novas diretrizes não retiram a autonomia das escolas, apenas dão um “norte” para a elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs).

O documento, fundamentado nas ações e diretrizes do MEC sobre a educação das relações étnico-raciais e embasadas na Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08, traça as orientações curriculares que a Educação Básica de Mato Grosso deve seguir no trato da questão étnico-racial africana e afro-brasileira e indígena, procurando “responder as lacunas e distorções no currículo escolar no que se refere à abordagem da educação das relações étnico-raciais”, além de propor orientações para a Educação Escolar

⁹³ “Nesse encontro foi aprovado um PLANO DE AÇÃO que apontava alguns nortes para as orientações curriculares sobre a questão étnico-racial a ser desenvolvido nas escolas através de atividades pedagógicas, projetos e planos de ensino contemplados nos Projetos Políticos Pedagógicos, com o objetivo de garantir a eficácia da implementação da Lei 10.639/03”. (Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais, 2012, p. 75).

Quilombola e Educação Escolar Indígena no Estado, como abordado no capítulo anterior.

As orientações expressam as preocupações sobre o ensino da história da temática africana e afro-brasileira e indígena, que sofreu significativa transformação a partir da Lei de ações afirmativas, provocando novos olhares sobre a construção da história do continente africano e dos africanos e indígenas no Brasil, ressignificando o tratamento dado, até então, a essa temática nas escolas brasileiras.

Para Nilma Lino Gomes (2008, p. 71):

A Lei 10.639/03 supera a visão de que a ação da população negra no Brasil se resume a meras contribuições e traz para o debate a ideia de participação, constituição e configuração da sociedade brasileira pela ação das diversas etnias africanas e seus descendentes.

Baseado nesses ideais e visando a construção de uma educação escolar que contemple a diversidade racial e cultural africana, afro-brasileira e indígena, onde esses sujeitos históricos não sejam tratados apenas como coadjuvantes desse processo, e, acreditando ser a escola um espaço de construção de uma educação democrática e antirracista, a Secretaria de Educação de Mato Grosso, por meio da Superintendência de Diversidades Educacionais e da Gerência de Diversidades, aprovou, então, as “Orientações Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais em Mato Grosso”⁹⁴.

O texto do Documento, ao propor orientações para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais para o Ensino Fundamental, salienta que deve ser trabalhada, ao longo de todo o Ensino Fundamental, levando em consideração cada ciclo. Nesse sentido, orienta que os estudos devem contemplar as questões étnico-raciais em todas as áreas de conhecimento, a partir dos seguintes eixos temáticos (2012 p. 89-90):

O/A negro/a e o/a indígena na história do Brasil e do Mato Grosso; Espaços e territórios quilombolas e indígenas; A diversidade cultural dos povos indígenas em Mato Grosso; Diversidade cultural e religiosa no estado e no país; Contribuições negras e indígenas na linguagem local e nacional; Religiosidade e Mitologia Indígena e Africana na composição cultural brasileira, considerando o sincretismo religioso.

⁹⁴ Disponível em:

<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Forms/AllItems.aspx?RootFolder=%2feducadores%2fDocuments%2fPol%c3%adticas%20Educacionais%2forienta%c3%a7%c3%b5es%20curriculares%20Educac%c3%a7%c3%a3o%20B%c3%a1sica&FolderCTID=0x012000B9547C0B5F784C4AA7F29EC3E0D0C088>. Acesso em 10 de Ago. de 2013.

Para o Ensino Médio, o Documento orienta que esta modalidade de ensino deve considerar o *“trato das questões raciais visando às posturas positivas do/a educando/a frente à diversidade étnico-racial e sua habilidade de reflexão acerca da realidade social e práticas cidadãos antirracistas”* (2012, p. 91).

O Documento salienta, ainda, que as abordagens sobre a diversidade cultural devem privilegiar a interdisciplinaridade nas diferentes áreas do conhecimento, tendo como referência os eixos temáticos: *“Identidade; Diversidade Cultural e Conhecimento; Relações étnico-raciais, socioeconômicas e culturais na sociedade brasileira; O/A negro/a e o indígena na história; A África Ocidental e sua importância para a História do Brasil; Cultura Indígena, e da África Ocidental e suas ressignificações na cultura brasileira”*; (Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais, 2012, p. 92).

De acordo com o texto das “Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais” (2012, p. 92), as escolas e os professores de Mato Grosso devem incluir em seu planejamento as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, referenciais que apresentam as

[...] contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na produção cultural e artística nacional, bem como nas diversas técnicas de trabalho (na agricultura, mineração, edificações, manuseio do ferro, e outros) introduzidas por esses povos em nosso país, como também compreender a dinâmica social, econômica, política e cultural dos Estados africanos e correlacioná-la com a história do Brasil colonial, imperial e com a história recente.

O referido Documento destaca ainda que as ações pedagógicas desenvolvidas pelas diferentes áreas do conhecimento no Ensino Médio precisam incorporar estudos sobre a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, com o objetivo de construção de “posturas e respeito à diversidade, ampliar os conhecimentos possibilitando, o preparo para o exercício da cidadania. Deve-se, ainda, provocar o fortalecimento de identidade rompendo com imagens negativas contra negros, indígenas e demais grupos historicamente discriminados” (2012, p. 92).

No ano de 2014, o Estado de Mato Grosso, tomando como referência a Lei Federal nº. 13.005/2014, que instituiu propostas para o Plano Nacional de Educação (PNE), elaborou o “Plano Estadual de Educação”, por meio da Lei 10.111/2014. De acordo com o documento, o Plano Estadual e o Plano Nacional, apresentam as “fontes,

indicadores, processos decisórios e de acompanhamento de controle e de avaliação, preveem temporalidades e possibilitam adequações periódicas” (2104, p. 07):

As duas leis são produtos sociais resultantes da condensação de demandas e capacidades de respostas, conflitos de interesse e de poder, aspirações e limites que apontam a referência para a materialidade da ação intervenção organizada do estado frente à sociedade e à nação. Provêm da experiência histórica, são objetos de reflexão crítica resultante das Conferências Nacional e Estadual, do debate legislativo e das pressões civis sobre as proposições iniciais do respectivo Poder Executivo (OLIVEIRA, 2014, p. 07).

As discussões relacionadas à diversidade cultural afro-brasileira e indígena são questões contempladas no Plano Estadual. O Plano Estadual se propõe a “Atender a população indígena em todos os níveis de ensino, em 100% (cem por cento) da demanda em idade apropriada até 2017” (2014, p. 35). Dentre as estratégias estabelecidas para o atendimento desse objetivo, destacamos as seguintes:

Realizar, anualmente, em parceria com os municípios, o mapeamento da população escolarizável que se encontra fora da escola; Normatizar a categoria Escolar Indígena no Sistema Público de Ensino de Mato Grosso; Criar a Carreira do Magistério Indígena, buscando o fortalecimento da educação escolar indígena, respeitando a legislação vigente; Garantir que as ações da política da educação escolar indígena estejam implantadas em Mato Grosso de acordo com o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação; Estabelecer política de produção e publicação de materiais didáticos para as escolas indígenas; Implantar e fomentar os territórios etnoeducacionais dos povos indígenas de Mato Grosso; Realizar intercâmbio entre escolas indígenas e não indígenas; Realizar, a cada 02 (dois) anos, a Conferência Regional/Estadual da Educação Escolar Indígena para avaliação e acompanhamento das políticas educacionais, com o segmento indígena e seus parceiros institucionais; Atender a demanda por ensino médio nas aldeias indígenas, preferencialmente com professores indígenas; Criar e implantar o Centro Educacional de Formação, Pesquisa e Produção de Material Didático Indígena em cada região do Estado de Mato Grosso (OLIVEIRA, 2014, p. 35-36).

Em relação aos afrodescendentes, o Plano Estadual possui como meta “Igualar a escolaridade média entre grupos de cor e raça declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE até 2017”. Para o alcance desse objetivo, o Plano Estadual propõe as seguintes estratégias de ação:

1. Estabelecer políticas de ações afirmativas a partir de pesquisas, junto ao censo escolar sobre reprovação, evasão/abandono escolar, fazendo um recorte de gênero, cor/raça, renda e nível de escolaridade dos pais. 2. Implantar em todos os municípios setores próprios incumbidos de promover as questões sobre educação das relações étnico-raciais. 3. Manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo por meio do acompanhamento individualizado do estudante com rendimento escolar defasado e em condição socialmente vulnerável e da adoção de práticas, como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade. 4. Criar o Centro de Referência Educacional/Artístico-Cultural para valorização e revitalização dos grupos étnicos raciais no Estado de Mato Grosso. 5. Apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores que visem o desenvolvimento de propostas pedagógicas adequadas às necessidades específicas dos estudantes quanto ao conhecimento das diversidades étnico-racial, de gênero, sexualidade e orientação sexual. 6. Promover projeto de intercâmbio educacional e cultural entre escolas quilombolas de Mato Grosso e a África, por meio de parcerias entre instituições governamentais e não governamentais. 7. Instituir oficialmente a Semana da Consciência Negra na Educação do Estado de Mato Grosso dentro do cronograma oficial e do calendário escolar das redes educacionais públicas e privadas, oportunizando a avaliação da implementação da Lei Federal nº 10.639/03 (OLIVEIRA, 2014, p. 38).

Nesse contexto, as escolas públicas e privadas são consideradas *lócus* privilegiado para o desenvolvimento da educação e das relações étnico-raciais

a escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004, p. 15).

As transformações na educação, em especial no ensino da História, colocaram novos desafios às instituições, aos cursos de formação inicial e continuada de professores e, notadamente, aos professores em atuação, uma vez que não é mais possível negar ou silenciar sobre a participação dos africanos e indígenas na construção da história e cultura do Brasil. É nesse contexto que nossa pesquisa se situa.

A obrigatoriedade do estudo da história afro-brasileira e indígena na educação básica desencadeou a necessária revisão dos currículos dos cursos de formação inicial,

dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, na produção de livros didáticos, filmes e documentários, no uso de novas tecnologias e linguagens para o ensino e, sobretudo na prática pedagógica dos professores no cotidiano da sala de aula.

O ensino de história passa a ter um papel, uma responsabilidade, como campo do conhecimento capaz de mobilizar os sujeitos, seus saberes e ações, para a construção de um novo sentido em relação a história tradicional, rompendo com as amarras do eurocentrismo⁹⁵ que produziram concepções distorcidas e estereotipadas sobre a história e cultura da África, dos afro-brasileiros e indígenas no Brasil.

Nesse cenário desafiador, o professor de História possui um papel fundamental. Compete a ele a tarefa de fazer com que os alunos compreendam o processo histórico de construção das diferenças em relação ao “outro”, sua história, sua cultura e sua identidade. Guimarães (2003) ressalta a importância da “ação educadora” do professor na produção de conhecimento por meio da relação professor-aluno. A relação professor-aluno, para Guimarães (2003, p. 105) “implica pensar o conhecimento, sobretudo o conhecimento escolar, como algo em permanente estado de reconstrução. Não mais como um dado, um fato cristalizado, verdade absoluta e imutável”.

Ao analisar as representações da sociedade sobre o continente africano e os esforços de pesquisadores e educadores na elaboração de “novos olhares e significados” sobre a África, sua história e seus sujeitos, Oliva argumenta que:

[...] a renovação dos olhares lançados sobre o continente africano, por parte de um crescente grupo de pesquisadores que tem se dedicado a investigar e refletir sobre a África de dentro das trincheiras acadêmicas brasileiras, não repercutiu como deveria nos corredores universitários, e, conseqüentemente, em nossas escolas (IDEM, 2009, p. 161).

Nessa mesma direção, Mattos (2003) salienta as dificuldades de

[...] transposição didática da nova e consistente onda de estudos africanistas que tem varrido, ainda com um impacto de pequenas dimensões, apesar dos excelentes trabalhos, as universidades brasileiras, marcada por tensões inquietantes, prolongados silêncios e um descaso que, apenas aos poucos, está sendo superado (p. 161-162).

Nesse sentido, Canen e Xavier (2010, p. 655) defendem a

⁹⁵ Ver Marc Ferro “Fazemos tábula rasa da História?” FERRO, Marc. *História Vigida*. SP: Martins Fontes, 1989. Ver CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

[...] necessidade de maior articulação entre estudos curriculares multiculturais pós-coloniais e o “chão da escola”, de modo que se percebam formas pelas quais o cruzamento de fronteiras, a hibridização identitária e a pluralidade podem ser conectadas ao currículo escolar e de formação docente, para além de disciplinas específicas que tratem dessas questões.

Ao se referir ao processo de implementação da Lei n.º 10.639/03 e as dificuldades relacionadas à sua concreta efetivação no ambiente escolar, Pereira (2011) argumenta que

[...] o trabalho escolar não comporta neutralidades. Se, por um lado, a promulgação desta legislação se realizou em contexto de democratização social e de luta assertiva pela conquista de direitos de cidadania no país, ela se vincula a contextos escolares diversos – por suposto, não há como predizer que a recepção e a prática desta legislação ocorrerão de forma homogênea ou mesmo da maneira como prescrita ou prevista. Todos sabemos o quanto há de ressonância – ou de distância – entre o conteúdo de uma lei e a sua prática nas mais variadas circunstâncias, sobretudo no ambiente escolar. A recepção é terreno de autonomias. Neste campo haverá usos diferenciados, também renovados e mutáveis interpretações (PEREIRA, 2011, p. 149).

As dificuldades relacionadas à efetivação dos estudos sobre os afro-brasileiros e indígenas não possuem resposta simples e nem de fácil explicação. Questões de difícil solução, porém necessárias de serem postas na arena de discussões e estudos voltados à transformação dessa problemática, em particular, no campo educacional. Não questionar essa realidade seria o mesmo que preservar as distorções e silêncios históricos a que foram submetidos negros e indígenas, naturalizando o processo histórico de discriminação e exclusão. Os assuntos/temas silenciados ou negligenciados e complexos exigem enfrentamento, diálogo, desnaturalização, desconstrução e construção de novos valores, novas concepções e novos saberes a respeito da diversidade cultural.

Conforme afirma Santos (2007, p. 30), precisamos trabalhar a “descolonização das mentes”, salientando que “todos nós precisamos urgentemente descolonizar nossas mentes no sentido de perceber, entender, respeitar a diversidade cultural existente no nosso meio”. Descolonizar a mente e educar o olhar, os sentidos, os discursos, as posturas e as relações sociais e políticas com o “outro”, rompendo com as fronteiras simbólicas, físicas e imaginárias entre os diferentes sujeitos, suas histórias e culturas, do qual fala Homi Bhabha (2005), onde o outro, considerado inferior, é construído a partir

da constituição de estereótipos que traçam uma diferenciação e afastamento entre os considerados superiores/melhores e os outros/inferiores.

Descolonizar a mente significa também desenvolver, como afirma Canen e Xavier, “[...] uma visão democrática e plural que permita o diálogo entre culturas e avance no desempenho positivo de alunos de universos culturais plurais” (2010, p. 642). Convém salientar que abordagens sobre a história e as culturas dos povos afro-brasileiros e indígenas sempre foram negligenciadas, silenciadas e negadas, tanto na historiografia tradicional, quanto na educação escolar, nos cursos de formação de professores, nos materiais didáticos, nos meios de comunicação e demais espaços da vida social, política e cultural brasileira. Tendo esse cenário como referência principal, não fica difícil entender o porquê do atraso, do desconhecimento e da negligência em relação à aceitação do outro. Falta estudo e mudança de postura frente às temáticas africana, afro-brasileira e indígena em nossa sociedade.

Essa forma de educação em nosso país se manifesta na permanência do racismo, da discriminação e dos fortes estereótipos sobre negros e indígenas ainda (re)produzidos e difundidos em nossa sociedade, sobretudo nos ambientes educativos, preservando, assim, a continuidade do racismo, da discriminação racial, da violência e da exclusão social.

Para Pereira (2011, p. 165), “a ruptura com a invisibilidade do racismo na escola parece-nos essencial neste momento”.

De acordo com Silva (2011):

A proposição e a aplicação da Lei 10.639/2003 são resultado de um desejo de difundir uma matriz cultural diferente da europeia, demonstrando uma necessidade de respostas para as questões que a visão dualista, do “bem e mal”, do “preto e branco”, não conseguem mais responder, precisando de outro universo cultural que permita reflexões inclusivas e contraditórias, sem desqualificá-las (SILVA, 2011, p. 83).

Sobre a questão indígena, a realidade não é muito diferente da constatada em relação aos afro-brasileiros. Sobre isso, Silva⁹⁶ (2011), ao tratar da diversidade cultural

⁹⁶ Ver SILVA, Giovani José da. *Ensino de história e diversidade étnica e cultural: desafios e possibilidades da história indígena na educação básica*. 2011. Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional

dos povos indígenas brasileiros, constata que, “[...] ainda pouco se conhece sobre tais diferenças e, o senso comum insiste em atribuir a essas populações a genérica e colonial categoria de “índios”, como se fossem todos iguais: “habitantes de ocas”, “adoradores de Tupã”, “antropófagos”, etc. (*grifos do autor*) (SILVA, 2011, p. 01).

O imaginário cultural brasileiro está impregnado de estereótipos e preconceitos quando nos referimos aos povos indígenas. A construção histórica de um índio genérico e a-histórico, desconsiderando a imensa variedade cultural que compõe as populações indígenas, como se constatou, nos últimos anos, em novos estudos e publicações, está fortemente presente no imaginário social, na mídia, na literatura e na própria concepção sobre o “ser índio” na cultura dos não índios.

Para Silva,

[...] necessário se faz dizer que a representação étnica dos indígenas na consciência nacional continuará a ser estereotipada e marcada por inúmeros preconceitos. Isso se dará, pelo menos enquanto a sua figura, mais próxima do real, não penetrar nas políticas públicas sociais, nas escolas e na imprensa, saindo, pois, dos limites dos museus e dos cursos especializados (SILVA, 2011, p. 09).

Percebemos com isso que, a representação sobre o “outro” é construída nas relações de poder, historicamente, dominantes em nossa sociedade. As representações não carregam consigo o estatuto de uma realidade concreta, mas uma “representação da realidade” construída e afirmada como verdade por aqueles que tradicionalmente dominaram a vida política, econômica, cultural. Ao nosso ver, as representações sobre os afro-brasileiros e indígenas carregam consigo as marcas do seu tempo e dos significados atribuídos às diferenças culturais, suas transformações e permanências, que são características específicas de cada contexto sócio-histórico.

A força adquirida por essas representações se fazem presente em nosso cotidiano, formas diversas de pensar, ideias e valores, permeados de estereótipos e preconceitos atingem de forma ativa os sujeitos, especialmente, aqueles pertencentes às denominadas minorias raciais, de classe e de gênero.

Bhabha, ao tratar da produção da representação da diferença, destaca que:

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnicos *preestabelecidos*, (grifos do autor) inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (BHABHA, 2010, p. 21).

A “intervenção da história”, ao produzir significados sobre determinados grupos sociais e/ou sujeitos, marca sua força como produtora de sentidos, subjetividades e identidades sociais. Essa produção, ao ser assumida pelos sujeitos, seja pela imposição ou transformações culturais, produz e (re)inventa novas maneiras de sociabilidade, onde as relações humanas são marcadas pela perspectiva da diferença, criando e sedimentando fronteiras nem sempre de fácil superação.

Para Bhabha,

[...] a intervenção histórica se transforma através do processo significante, como o evento histórico é representado em um discurso de *algum modo fora de controle*. Isto está de acordo com a sugestão de Hanah Arendt de que o autor da ação social pode ser o inaugurador de seu significado singular, mas, como agente, ele ou ela não podem controlar seu resultado (*grifos do autor*) (IDEM, 2010, p. 34).

As reflexões de Bhabha nos remetem para a árdua tarefa de compreendermos a produção de significados/representações sobre a história e cultura dos africanos, dos afro-brasileiros e indígenas. Os discursos que se produziram desde há séculos, são representações sobre esses sujeitos/grupos e, de alguma forma, produziram discursos “*fora de controle*”, pois foram traduzidos e (re)interpretados nos diferentes contextos históricos. Esses discursos continuam vivos na sociedade atual.

Santos (1993) ao se referir a produção de identidades culturais, argumenta que estas estão permanentemente “em curso” e que sua existência é decorrente da necessidade de imposição de significados e poder, representada pela supremacia de uma cultura em relação a outra. Para Santos, (1993, p. 32):

A questão da identidade é semifictícia e semi-necessária. Para quem a formula, apresenta-se sempre como uma ficção necessária. Se a resposta é obtida, o seu êxito mede-se pela intensidade da consciência de que a questão fora, desde o início, uma necessidade fictícia. É, pois, crucial conhecer quem pergunta pela identidade, em que condições, contra quem, com que propósitos e com que resultados.

Os percursos históricos dessa construção, no que tange aos africanos, afro-brasileiros e indígenas, transformou a “necessidade fictícia” em necessidade real/concreta, na medida em que os grupos/sujeitos foram submetidos a um processo de anulação de suas identidades originárias, em consequência da imposição cultural dominante. Essa imposição, contudo, não conseguiu produzir a anulação completa das identidades afro e indígena. A sua permanência pode ser compreendida pelas diferentes formas de representação e reapropriação cultural existentes, símbolo da resistência travada contra a tentativa de silenciamento, pela ressignificação e pela produção de novas manifestações culturais.

Para Chartier (1990, p. 17),

as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos com a posição de quem os utiliza.

Compreender como essas “verdades” foram fabricadas e a serviço de quem elas atuaram e ainda atuam, é tarefa para o campo da educação e, em especial, para o ensino da História e sua relação com as temáticas da diversidade cultural. Nesse sentido, Grupioni, nos anos 1990 ao fazer referência à crescente produção e publicação de conhecimentos sobre as populações indígenas no Brasil alertava:

Embora tenha havido um acréscimo importante na quantidade e qualidade do que se produz de conhecimento sobre as sociedades indígenas no país, isto ainda pouco repercute naquilo que se ensina nas escolas brasileiras. Temas ligados a esta questão são frequentemente desconsiderados ou tratados de forma pouco adequada, veiculando a imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci e que fala tupi permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação (GRUPIONI, 1995, p. 483).

Essas reflexões reforçam e justificam a nossa opção investigativa de ouvir, registrar e analisar as vozes dos professores de História formadores de professores nas Universidades e também professores de História iniciantes na prática docente em escolas de educação básica acerca do estudo das temáticas afro-brasileira e indígena na formação inicial, bem como, os impactos na prática docente na Educação Básica, conforme trataremos nos próximos capítulos.

HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA EM CURSOS SUPERIORES DE HISTÓRIA NAS IES PÚBLICAS DE MATO GROSSO

3.1 Introdução

Neste capítulo, focalizamos a formação inicial docente nas três universidades públicas que ofertam cursos de Licenciatura em História no Estado de Mato Grosso. Para este fim, analisamos a implementação e os impactos do estudo da História e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, nos Cursos de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, *Campus* de Cáceres, Universidade Federal de Mato Grosso e Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* de Rondonópolis. Procuramos também, identificar e analisar os impactos da Lei n.º 10.639/03 e Lei n.º 11.645/08 na formação inicial dos professores de História, os saberes e a prática docente de professores formadores de professores de História para a Educação Básica atuantes nessas Universidades.

Analisaremos os currículos dos Cursos de História dessas instituições, dando ênfase para a inclusão dos estudos sobre as relações étnico-raciais africana, afro-brasileira e indígena. O ponto de partida foi a promulgação da Lei Federal n.º 10.639/03 e da Lei n.º 11.645/08 e os possíveis impactos e/ou mudanças nos projetos curriculares dos cursos voltados à formação de professores de História. Para tanto, procuramos efetuar a análise tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, assim como, as “Orientações Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais em Mato Grosso” (2010/2012) organizadas pela Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso (SEDUC) que orientam as ações de implementação da legislação federal no Estado de Mato Grosso.

A problemática central, nesta abordagem, está relacionada à análise e compreensão de como os Cursos de Licenciatura em História implementaram o disposto nas Leis Federal e nas Diretrizes Curriculares Nacional e Estadual, no que concerne à obrigatoriedade do estudo das relações étnico-raciais africana, afro-brasileira e indígena.

A preocupação é compreender os impactos ocorridos nos currículos dos cursos de História e suas relações com a prática docente dos novos professores egressos dessas instituições.

Nesse contexto foram abordados aspectos históricos dos três Cursos de História, com atenção especial aos currículos e suas relações com os estudos da temática africana, afro-brasileira e indígena.

Compartilhamos a concepção de currículo como

[...] uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos (SACRISTÁN, 1998, p. 16).

Nesta perspectiva, defendemos o argumento de que o currículo possui papel relevante na constituição do processo de escolarização e de transformação sócio-político-cultural. Assim, os currículos prescritos e vividos pelos formadores, são registros, dentre outros, relevantes para a análise das desigualdades, da discriminação e de preconceitos contra os africanos, afro-brasileiros e indígenas, no contexto sócio-histórico-cultural em que se situam. Da mesma forma, as lutas pela transformação dessa realidade passam pela compreensão do currículo como produto e produtor de saberes e identidades culturais, podendo, assim, contribuir tanto para a superação quanto para a permanência dessas questões. Diante do exposto, buscamos analisar as diretrizes e a dinâmica curricular na formação inicial de professores de História.

Sobre este tema Moreira (2008) nos chama a atenção para a o reconhecimento dos entraves presentes nas tentativas de superação do racismo. Para o autor:

A sala de aula nem sempre é, para todos os alunos, um lugar seguro. Nem sempre é fácil eliminar as barreiras entre as diferenças. Os esforços nessa direção precisam ir além do mero “pluralismo” ou do convite para que todos participem no diálogo. Não é suficiente criar condições para que a sala de aula se transforme em um espaço em que todos se sintam à vontade para falar (MOREIRA, 2008, p. 54).

O acolhimento da diversidade cultural nos currículos não tem sido uma tarefa fácil. Nesse sentido, pesquisas demonstram a ocorrência de mudanças lentas, porém significativas, com a adoção das políticas públicas voltadas para a integração e para o tratamento digno das denominadas “minorias sociais e étnicas”, no contexto educacional. Sacristán (1995) salienta que, “a busca de qualquer saída para a marginalização de subgrupos ou culturas passa por modificar os padrões gerais de funcionamento da educação e mais concretamente o da seleção e desenvolvimento dos conteúdos do currículo” (SACRISTÁN, 1995, p. 83).

É recorrente no meio educacional o fato de que a mera inclusão de novos conteúdos curriculares não operam transformações. Isto requer dos cursos de formação de professores, inicial e continuada, a efetivação de ações no sentido de questionar ideias/concepções culturais cristalizadas e abrir espaços para abordagens inovadoras e transgressoras, em que o tradicional monoculturalismo seja questionado e rompido. O rompimento com o monoculturalismo historicamente, dominante na educação, requer o desenvolvimento de processos de ressignificação epistemológica dos conhecimentos para que ocorra a articulação entre os diversos tipos de conhecimentos. Assim os saberes ditos “subalternos” ou negados pela conjuntura histórica monocultural podem dialogar com os demais saberes plurais, multiculturais, em que as vozes silenciadas, esquecidas e/ou modificadas, encontrem espaços para falar, serem ouvidas, compreendidas e respeitadas dentro das suas características específicas.

A (re)criação e a disseminação de novos parâmetros em que as especificidades dos saberes plurais ocupem os espaços até então negados, representam uma possibilidade concreta de re/construção de um cenário histórico e educacional diferente do até então dominante, modificando discursos por meio do questionamento crítico, particularmente em relação a “história única” de matriz eurocêntrica, locus de produção e cristalização de uma história excludente quando se trata da diversidade cultural e das denominadas minorias étnicas, de gênero, sexuais, entre outras.

A construção de um novo panorama histórico e educacional em que a diversidade de histórias, culturas e vozes possam ser incluídas, ouvidas e, devidamente estudadas, passa, então pela compreensão do currículo como uma construção “historicamente configurada”. Essa concepção é essencial para que novas apropriações curriculares possam ser propostas e efetivadas. Nesse processo, a dimensão dos impactos do currículo na formação dos alunos, assim como os usos efetuados pelos

formadores e os interesses políticos e ideológicos que nele perpassam, é fundamental para o enfrentamento do tratamento desigual da diversidade cultural na história da educação, dos currículos, das disciplinas e da prática docente.

Sacristán (1998) nos alerta para o “decifrar” do currículo e seus componentes.

Para o autor,

o currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica” (grifos do autor), descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares (SACRISTÁN, 1998, p. 17).

Nesta perspectiva, o currículo é parte constitutiva da historicização dos processos de construção dos saberes curriculares e a relação com a formação de identidades sociais e culturais específicas. Tradicionalmente, na educação brasileira, persistiu uma tendência de naturalização da diversidade cultural e das identidades sociais dentro de parâmetros homogeneizantes, onde o “diferente”, o “outro”, o “estranho”, não possui lugar no contexto social, fixando-o no esquecimento, na ocultação e no silenciamento, mantendo-o a margem da sociedade e da história.

Nesse sentido, Silva (2010, p.27) salienta que:

[...] o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz.

Nas últimas décadas, no período de democratização na sociedade brasileira, cada vez mais, os grupos sociais excluídos e/ou silenciados da história reivindicam os direitos de cidadania, buscando visibilidade e se fazendo ouvir por meio de lutas, movimentos populares e organizações sociais. Esse movimento sem volta, umas das principais características das democracias no mundo globalizado e multicultural, é representativo das lutas históricas dos sujeitos contra o apagamento histórico da existência da diversidade cultural e pela reivindicação dos direitos negados, assim como das identidades modificadas pela imposição dos poderes dominantes, exigindo

reconhecimento, respeito e a inclusão das discussões sobre a alteridade na dinâmica político-educacional-social.

A riqueza representada pela diversidade cultural daqueles que sempre estiveram à margem da história, possui papel extraordinário na produção de novos discursos, novas formas de conhecer e entender dimensões da história da sociedade e suas características plurais e especificidades. Não se trata meramente de romper com a história oficial ou de construir uma história revanche, como denominou Ki-Zerbo (2010)⁹⁷ trata-se, acima de tudo, de ampliar, alargar os horizontes dessa interpretação, de buscar outras e novas versões e interpretações, ressignificando as práticas de produção do conhecimento histórico a partir do reconhecimento da existência de outras histórias, outras culturas e outras narrativas.

Segundo Silva (2010, p. 07),

vivemos num mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários, num tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de um fascinante processo de hibridização de identidades.

Nesse processo, o currículo é produtor e produto da diversidade, pois é estratégia de poder na luta contra a discriminação, preconceito e exclusão social. Assim, lidar com “outro”, com as diferenças, passa a ser uma atitude política imprescindível para a incorporação dessas discussões no dia a dia da formação docente. Significa assumir a problemática da diversidade cultural como uma questão pedagógica, política e curricular, com o objetivo de construção de uma educação amplamente multicultural e democrática.

Questionar algo, historicamente, imposto significa (metaforicamente) abrir janelas para arejar consciências. Significa abrir novos caminhos para que outros discursos possam partilhar o cotidiano das reflexões dos sujeitos e, possam proporcionar diferentes visões sobre a composição cultural das sociedades, transformando a relação dos sujeitos com seus pares.

O currículo prescrito é aqui entendido como um conjunto de normas, diretrizes, e prescrições determinadas pelas instâncias superiores à escola, à Universidade, pelos espaços de poder do Estado, ou seja, Secretarias de Educação e Instituições de Ensino,

⁹⁷ Ver KI-ZERBO, Joseph. História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.

órgãos responsáveis pela formulação, implementação e gestão das políticas educacionais. Conforme Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e de recriação, sobretudo, de contestação e transgressão”.

Para Sacristán (2006), o currículo prescrito representa as formas de proposição de um referencial responsável pela organização, ordenação e regularização administrativa dos conteúdos/conhecimentos que devem ser praticados no ambiente escolar. Segundo este autor, o currículo prescrito é, também, uma forma de orientar as instituições na elaboração do projeto político pedagógico e, ao mesmo tempo, uma forma de avaliação curricular dos alunos. Dialogamos com este referencial para análise dos cursos superiores de História de Mato Grosso e as narrativas dos professores formadores sobre como concebem, em sua prática docente a temática afro-brasileira e indígena, a partir das orientações curriculares nacional e estadual e dos currículos dos próprios cursos.

A construção curricular e a prática docente voltada à inclusão da diversidade cultural exigem o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas existentes no contexto social. Assim, para Giroux e McLaren,

o projeto de fazer um currículo como forma de política cultural para integrar um programa de formação de professor consiste em teoria social radical a um conjunto de práticas estipuladas que permita aos futuros professores desvendar e interrogar os discursos educacionais preferenciais, muitos dos quais foram dominados por uma racionalidade instrumental hegemônica que limita ou ignora os imperativos de uma democracia crítica (GIROUX e MCLAREN, 2002, p. 140).

Giroux (1995), ao se referir às questões do multiculturalismo envolvendo raça, identidade e conhecimento, destaca que os educadores não podem desconsiderar essas abordagens em sua atuação profissional. Afirma, ainda que:

Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver num mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente diverso que em qualquer época da história (GIROUX, 1995, p. 88).

No entanto, a educação multicultural em que a alteridade apresenta-se como foco central, depende, segundo Forquin (2000), de “escolhas éticas e políticas” para tornar-se, de fato, multicultural. Segundo Forquin, isso somente será possível

[...] se na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização do ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subentendido historicamente nas políticas escolares “assimilacionistas”, discriminatórias e excludentes (FORQUIN, 2000, p. 61).

O currículo, como um compromisso político, no seio de uma sociedade multicultural, pressupõe a tomada de consciência dos riscos de incorrer no desenvolvimento de práticas curriculares de construção das diferenças e dos preconceitos que o próprio currículo multicultural tenta combater (CANEN, 2005). Isto nos remete para a reflexão acerca das diferentes apropriações do currículo no interior das instituições de ensino. Nem sempre o que é “proposto”, determinado pelo currículo prescrito é efetivado, é desenvolvido. Pode, assim, expressar de um lado, uma atitude crítica frente ao prescrito e, por outro lado, uma simples omissão ou desconhecimento do currículo.

Silva (2012) defende a adoção de uma “estratégia pedagógica e curricular” fundamentada nas contribuições da teoria cultural sobre a identidade e a diferença, tratadas como “questões de política”. Para o autor, no cerne dessas discussões “estaria uma discussão da identidade e da diferença como produção” (p. 99). Para tanto, o autor argumenta sobre a necessidade de teorias que auxilie na compreensão da produção da identidade e da diferença.

Segundo Silva, ao defender a existência de

uma estratégia que simplesmente admita e reconheça o fato da diversidade torna-se incapaz de fornecer os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural (SILVA, 2012, p. 99).

Ademais, Sacristán (1998) alerta para o fato de que o currículo pode ser “modelado”, “condicionado” dentro dos diferentes espaços escolares concretos, pois

estes sofrem diferentes intervenções como as de professores, alunos ou administração escolar, construindo, assim, novos significados.

Sacristán argumenta sobre currículo que:

[...] sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizacionais, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação (SACRISTÁN, 1998, p. 21).

Tomando os argumentos do autor como referência, interrogamos: como os conteúdos sobre a educação das relações étnico-raciais foram incorporados nos currículos dos cursos de Licenciatura em História de Mato Grosso? Os conteúdos estão sofrendo apropriações e condicionamentos no interior de cada contexto formativo? Quais? De que forma se manifestam? Até que ponto os currículos dos cursos de História de Mato Grosso focalizam a inclusão, o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural afro-brasileira e indígena? Os dispositivos previstos na legislação estão sendo cumpridos? Como?

Reconhecemos que a educação das relações étnico-raciais nos cursos de Licenciatura em História requer, para além da inclusão de conteúdos e/ou disciplinas específicas, ações políticas e pedagógicas que proporcionem aos futuros professores de História atitudes críticas em relação às diferenças. Ao mesmo tempo, possibilitem o questionamento e a desestruturação das concepções cristalizadas sobre a história e sobre a cultura afro-brasileira e indígena, além de competências para a construção de uma ação docente pautada no reconhecimento e no respeito a toda e qualquer forma de diferença cultural.

Sobre esta questão, Canen e Xavier (2011) salientam que:

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, constitui-se como um locus privilegiado, não só para refletir e discutir sobre essas questões, como para a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar. Nesse sentido, articular os pressupostos de uma proposta multicultural à formação docente coloca-se como um desses profícuos caminhos a ser seguido, para uma escola culturalmente responsiva (CANEN e XAVIER, 2011, p. 641-42)

Para isso, a organização curricular e a ação pedagógica dos professores formadores são fundamentais para a elaboração de um novo olhar histórico e social sobre a diversidade cultural existente em nosso meio. A incorporação destas problemáticas no currículo e na prática docente requer envolvimento e compromisso político das diversas instâncias e sujeitos envolvidos no contexto educacional. Nesse sentido, importa articular as perspectivas distintas sobre as diversidades para que as relações assimétricas que envolvem o jogo de interesses e de poder que, historicamente edificaram uma realidade educacional, onde as diferenças foram excluídas, possam ser superadas, abrindo espaço para uma educação mais democrática e multicultural, capaz de combater preconceitos e discriminações.

Compactuamos com as palavras de Silva (2012), ao afirmar que:

Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer, enfim, toda experiência que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico (SILVA, 2012, p. 100).

A partir dessas considerações, interrogamos sobre as estratégias curriculares e pedagógicas adotadas pelos cursos de Licenciatura em História das instituições públicas de ensino superior de Mato Grosso para a apreensão da construção histórica da identidade e da diferença dos afro-brasileiros e dos indígenas.

Analisaremos como as demandas relacionadas à população afro-brasileira, indígena e o disposto na Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08 estão sendo tratadas no interior dos cursos de História, no contexto de Mato Grosso, espaço reconhecidamente multiétnico e multicultural, como demonstrado no Capítulo I. Na sequência do texto, focalizaremos aspectos da constituição histórica dos cursos de História e seus currículos, com ênfase na análise da educação para as relações raciais, com foco na implementação das referidas Leis e os dispositivos políticos educacionais decorrentes.

3.2 O Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT – Cuiabá

De acordo com dados disponibilizados no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso, com sede em Cuiabá, o curso foi criado em 1979/I, ofertando 30 vagas. O reconhecimento ocorreu por meio da Portaria n.º 167/MEC de 27/04/1983, Parecer 102/1983. Em 1985, o curso passou a ofertar o Bacharelado de forma conjunta com o curso de Licenciatura. O Curso de História faz parte do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFMT.

Nesse contexto, ao longo da sua trajetória, o curso ofertou vagas em turmas especiais, criadas nos municípios de Juína, Sorriso e Nova Mutum, além de turmas de capacitação, por meio do convênio com a SEDUC/MT (Secretaria de Estado da Educação), destinada ao atendimento e aprimoramento da formação de professores da rede pública.

Nas décadas de 1980 e 1990, teve início os primeiros cursos de Especialização *Lato Sensu* sobre História e Historiografia de Mato Grosso e um curso sobre História da África Contemporânea. Em 1986 foi ofertado pelo Departamento de História da UFMT o curso de Especialização *Lato Sensu* denominado “África, História, Cultura e Sociedade”.

Em 1999, o CONSEPE aprovou o novo Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado e Licenciatura em História. A partir disso, o curso adotou o regime de funcionamento seriado anual, ofertando 40 vagas nos períodos matutino e noturno. Desde 1999 o Departamento de História mantém o Programa de Pós-Graduação em História em nível de Mestrado, este reconhecido pela CAPES. No ano de 2010 a CAPES aprovou a criação do Doutorado em História.

As atividades de Pesquisa do Departamento de História são organizadas em duas Linhas de Pesquisa, a saber: a primeira, “Territórios e fronteiras: temporalidades e espacialidade”, voltada aos estudos sobre a configuração territorial sul americana, com destaque para a Amazônia e o centro oeste brasileiro, suas dinâmicas e práticas culturais que constituem sua história; e a segunda, “Fronteiras, identidade e transculturação”. A ênfase recai para as relações estabelecidas entre os distintos grupos sociais e suas culturas no centro sul americano e Amazônia, espaços e tempos diferenciados, inserindo o tema “fronteira” no âmbito de questões abordadas pelas relações internacionais.

O Curso de História da UFMT ofertava, em 2012, os seguintes espaços/laboratórios destinados à pesquisa e produção do conhecimento histórico: Laboratório de Prática de Ensino de História; Laboratório de Prática de Pesquisa; Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR) e o Núcleo de Pesquisa em História.

Em 2010, ocorreu a reformulação da matriz curricular que entrou em vigor em 2010/II. Rompeu-se com a estrutura do curso que oferecia a habilitação em licenciatura e bacharelado desde 1999. A partir disso, constatamos a ampliação da carga horária total do curso de 2.520 horas aula, para 3.268 horas aula, além do aumento de disciplinas voltadas à formação docente. Segundo o texto do PPP do curso, as mudanças efetivadas deixaram o currículo mais flexível, sem a exigência dos pré-requisitos, oportunizando aos acadêmicos a possibilidade de realizarem “Tópicos Especiais”, conforme os interesses de estudo dos alunos. Além disso, a carga horária maior de atividades acadêmico-científicas permite a interdisciplinaridade e algumas escolhas pessoais de temas para a formação acadêmica. O currículo anterior continuará em vigor até a sua completa extinção, visando atender aos alunos ingressantes antes de 2010.

O funcionamento do currículo do Curso de Graduação em História, habilitação Licenciatura da UFMT prevê a organização em regime semestral, na modalidade créditos, com uma entrada anual para os períodos matutino e noturno. Sua organização é composta por 08 semestres, podendo se estender para o máximo de 12 semestres.

Observamos que dentre os documentos/decretos e leis citadas pelo referido PPP, não aparece nenhuma menção à Lei n.º 11.645/08 que tornou obrigatório o estudo da história e cultura dos povos indígenas. Somente a Lei n.º 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da história africana e afro-brasileira, é citada pelo documento institucional.

3.2.1 A História e a Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Currículo do Curso de Licenciatura em História da UFMT

O curso de formação de professores de História da UFMT teve seu Projeto Político Pedagógico reformulado em 2010, com implantação gradativa a partir do segundo semestre do mesmo ano. No currículo antigo do Curso de Graduação em História Bacharelado e Licenciatura, em vigor desde 1999, a “África” aparecia somente

como Disciplina Optativa, sob a denominação de “Tópicos Especiais de História da África”, com a carga horária de 60 (sessenta) horas aula.

Com a reformulação do curso, em 2010, foram inseridas no currículo novas disciplinas e, dentre elas, componentes curriculares com maior ênfase na formação de professores de História. A temática africana foi contemplada com apenas uma disciplina obrigatória denominada “História da África” (72h/a).

A Ementa da disciplina, ofertada no sétimo semestre do curso, focaliza o estudo das “[...] diferentes estruturas sociopolíticas da África entre os séculos XVI e XX, os processos de constituição dos sistemas coloniais e de descolonização e as formas de abordagens didático-pedagógicas” (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFMT, CUIABÁ, 2010). De acordo com a Ementa, os estudos sobre a África iniciaram-se no século XVI, configurando um estudo voltado à compreensão do continente africano a partir dos processos exploração colonial europeia, não contemplando assim, a história africana anterior a este período histórico.

Evidenciamos que no currículo inexistem referências à história e à cultura dos povos indígenas, assim como, não há uma disciplina específica ou outro componente curricular que aborde as temáticas indígenas. Esta omissão merece registro, uma vez que o Estado de Mato Grosso concentra, como demonstramos no capítulo I, um dos maiores contingentes populacionais e uma das maiores diversidades étnico-cultural indígena do Brasil. Sublinhamos que, não foi evidenciada, ao longo da leitura do texto do Documento do Curso e nas Ementas das Disciplinas, qualquer referência à Lei n.º 11.645/08, que tornou obrigatório o estudo da história e da cultura dos povos indígenas.

Assim, verificamos que a reformulação do curso ocorrida em 2010, não contemplou, a nosso ver, nos componentes do currículo, objetos de estudos sobre a questão indígena. Salientamos que o disposto na Lei n.º 11.645/08, abordagem considerada essencial para formação de novos professores de História não faz parte do PPP do Curso. Reconhecemos que é possível desenvolver a temática indígena em várias disciplinas que compõem o currículo, como nas disciplinas de “História do Brasil” e “História de Mato Grosso” especificamente.

A análise da ementa da disciplina “História do Brasil I” 72 h/a (setenta e duas horas aula) evidenciou que a abordagem do tema está restrita às discussões relacionadas às sociedades ameríndias, no período anterior a conquista europeia, ao trabalho escravo,

às diversas formas de resistência e as relações entre os colonizadores portugueses e indígenas. A ementa sugere a reflexão crítica sobre a participação dos indígenas na formação da identidade nacional e às imagens destes nos manuais didáticos. A referida disciplina, da forma como está configurada no documento, apresenta a possibilidade de estudos sobre os africanos, o trabalho escravo e suas formas de resistências, assim como, a participação dos negros na formação da sociedade brasileira e as imagens dos negros nos livros didáticos.

Embora a temática africana e indígena não apareça de forma explícita, é possível perceber a sua presença na ementa da disciplina “História de Mato Grosso” (72h/a). A disciplina se propõe a trabalhar sobre a “formação histórica e social de Mato Grosso e Cuiabá, do século XVIII ao XX”. Segundo a Ementa da disciplina, “História de Mato Grosso”, o objeto de estudo é

[...] o movimento de expansão, reocupação e incorporação das terras. Analisa o sentido de “fronteira” da província de Mato Grosso na segunda metade do século XIX e sua configuração econômica, demográfica e cultural, na relação com as repúblicas sul americanas. Aborda concepções teórico-metodológicas que conformam a historiografia sobre o período e as formas de abordagens didático-pedagógicas (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFMT, CUIABÁ, 2010).

A análise da referida ementa nos permite argumentar que existem possibilidades de abordar a presença dos inúmeros grupos/etnias indígenas no imenso território que formou o atual Estado de Mato Grosso. Da mesma forma, evidenciamos perspectivas de estudos sobre o trabalho dos negros escravizados no contexto de ocupação e formação do território mato-grossense. No entanto, não é possível identificar de forma clara essa questão no currículo prescrito.

A ênfase central dos estudos sobre a África, disponível na ementa da disciplina “História da África”, evidencia possíveis análises sobre a organização social e política da África do século XVI ao XX, assim como, acerca da organização do sistema colonial e a descolonização do continente. Não há referências sobre a relação estabelecida entre o continente africano e o Brasil, especialmente no que se refere à presença dos negros escravizados na formação da sociedade brasileira.

Sobre a questão indígena, embora haja inúmeras possibilidades de estudo em disciplinas curriculares não específicas, verificamos que a temática não foi privilegiada

de forma mais significativa, por meio de disciplinas específicas, na reformulação curricular ocorrida em 2010, não cumprindo, assim, integralmente o disposto na Lei Federal n.º 11.645/08⁹⁸.

Portanto, constatamos que os impactos das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 na reestruturação do currículo prescrito do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso, ocorreram de forma parcial, tópica em relação às exigências da legislação federal no que concerne à obrigatoriedade do estudo da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena. Embora o currículo formal apresente uma proposta genérica sobre a temática africana, afro-brasileira e indígena, constatamos enfoques sobre essas temáticas em outros componentes curriculares disciplinas e campos de formação, evidenciadas em iniciativas políticas e militantes de professores formadores, como notaremos a seguir no registro de vozes dos professores formadores, atuantes neste Curso.

Salientamos que o Estado de Mato Grosso possui, em sua formação histórica, uma presença marcante de diferentes grupos indígenas, que habitavam este território e, segundo dados do IBGE, em 2010 o Estado apresentava um dos maiores contingentes populacionais com a diversidade cultural indígena do Brasil. No entanto, esses aspectos são negligenciados pelo currículo prescrito do Curso de História investigado.

Assim, a histórica “ausência” da história e da cultura dos povos indígenas parece persistir na formação inicial de professores de História, mesmo com a promulgação de uma Lei que tornou obrigatório o estudo em todos os níveis e modalidades da educação nacional. Acreditamos que a ausência de uma disciplina que trate sobre essa temática no currículo do Curso, de certo modo, pode representar um modo de resistência quanto à inclusão do tema, por meio de disciplina específica. Pode também explicitar a omissão de formadores de professores de História e da instituição formativa diante da problemática que envolve as questões indígenas no Estado e no Brasil. Embora existam referências à temática indígena nas ementas das disciplinas mencionadas, a problemática apresenta-se de maneira tópica, fragmentada e insuficiente para o estudo

⁹⁸ O Artigo 26 A e Artigo 79 B da Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 - LDBEN), alterados pela Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08 trazem as orientações sobre a inclusão obrigatória dos conteúdos sobre África, história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares e nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada de professores, das instituições de ensino superior.

aprofundado e consistente da história dos povos indígenas nos diversos tempos da nossa história.

3.3 O Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT *Campus* de Rondonópolis

A criação do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso *Campus* de Rondonópolis⁹⁹ ocorreu em 1985 por meio da Resolução n.º 67/85, do Conselho Diretor da UFMT e da Resolução n.º 018/85 do CONSEPE, com início em 1986. O curso estava integrado ao Centro Pedagógico de Rondonópolis (CPR), e ofertava de 20 vagas semestrais.

O objetivo imediato, no início das atividades em 1986, era formar professores de História, destinados ao atendimento da demanda de professores das redes de ensino de Rondonópolis e região. Seu reconhecimento foi efetivado pela Portaria n.º 1705, de 17 de novembro de 1992. A partir de 1994, por determinação da UFMT, o curso passou a ser ofertado em regime seriado anual, visando amenizar os problemas existentes, particularmente, devido à carência de docentes para atuar no curso.

Em 1998, com a constatação da necessidade de ampliação da oferta destinada a formação de professores de História aos municípios vizinhos, foi ofertado o Curso de Licenciatura em História, com 30 vagas, para atender ao Vale de São Lourenço, composto pelos municípios de Jaciara, São Pedro da Cipa, Dom Aquino, São Lourenço de Fátima, Boa Vista, Juscimeira e Poxoréo. O funcionamento do curso ocorreu no *Campus* da UFMT em Rondonópolis no sistema de rodízio de turnos matutino e noturno. Assim, o curso passou a oferecer 40 vagas no curso regular e 30 vagas destinadas a professores do Vale de São Lourenço que já atuavam na docência, mas que não possuíam graduação superior. No ano de 2004, teve início o funcionamento da Turma Especial com sede no município de Primavera do Leste.

O Curso de História conta, desde 1996, com o “Núcleo de Pesquisa e Documentação Histórica”, cujo objetivo é proporcionar um espaço destinado à pesquisa,

⁹⁹ Os dados aqui expostos estão disponíveis no “Plano de Formação de Professores, 2006”, do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso *Campus* Rondonópolis. Disponível em: <http://cpd1.ufmt.br/rondonopolis/historia.php>. Acesso em 10 de Maio de 2011.

com a aquisição e a preservação de fontes documentais sobre a história regional, particularmente, as ligadas à memória história da região sul do Estado de Mato Grosso. No ano de 2002 foi criado o primeiro grupo de pesquisa do Departamento de História, denominado “História Regional: Sociedade e Cultura” (HISOCULT). Em 2004 foi instituído o Grupo de Pesquisa em “História, Memória e Cotidiano” (HISMEC). Em 2005, dois novos grupos foram instituídos: “SIRIEMA” (Sociedades Indígenas Regionais – Identidade e Meio Ambiente) e “Arte.com” (o grupo desenvolve estudos sobre arte, história e sociedade, explicitando suas relações).

Em 2011 foi criado o Museu do Campus Universitário de Rondonópolis de “História, Arqueologia, Artes e Cultura Popular”. O Museu é um órgão acadêmico voltado ao ensino, à pesquisa e à extensão. Atua como espaço para o desenvolvimento de pesquisas, projetos de extensão e exposições temporárias e itinerantes.

3.3.1 A História e a Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Currículo do Curso de Licenciatura Plena em História da UFMT *Campus Rondonópolis*

Segundo o Plano de Formação de Professores de 2006, a reestruturação aprovada pela Resolução CONSEPE n.º 18, de 28 de fevereiro de 2005, com implantação gradativa a partir do ano letivo de 2006

[...] obedeceu às exigências legais de carga horária exigida pelo MEC, apresentando uma estrutura curricular capaz de formar profissionais para além da docência – que é a sua função nuclear, e promovendo a iniciação à pesquisa através de um núcleo que lhe é próprio. Nessa perspectiva, o historiador deverá ser um profissional capaz de articular em seu *metier*, ensino e pesquisa¹⁰⁰.

A incorporação da temática africana e afro-brasileira no currículo do Curso de Graduação em Licenciatura em História ocorreu com a inclusão da disciplina obrigatória “História da África Negra”, com 68/ha (sessenta e oito horas aula). De acordo com Jesus (2009, p.65), “[...] a inclusão foi resultado também da pressão do Movimento Negro que conseguiu 2.546 assinaturas pedindo a incorporação da

¹⁰⁰ Histórico da UFMT *online* e do Plano de Formação de Professores de História da UFMT Campus Rondonópolis. Disponível em: <http://cpd1.ufmt.br/rondonopolis/historico.php>. Acesso em 01 de Nov. de 2012.

disciplina no curso”. Segundo a Ementa de História da África Negra, a disciplina tem por objetivo promover:

Debates e controvérsias sobre a metodologia e a História da África Negra. Colonização e formação dos impérios. Invasões romana e grega. Vitória dos portugueses em Ceuta e o início do périplo africano. Dominação portuguesa na África. Dominação e colonialismo europeu na África: ingleses, franceses, alemães, belgas, espanhóis e italianos. Conformismo, resistências e contestações africanas. Independência e nascimento de nações africanas. (PLANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE HISTÓRIA UFMT RONDONÓPOLIS, 2006, p. 22).

Além da disciplina específica supracitada, o currículo prescrito apresenta abordagens sobre questões relacionadas à história e cultura dos negros e indígenas em disciplinas obrigatórias como “História do Brasil Colônia; História de Mato Grosso e História Contemporânea”.

Em “História do Brasil Colônia” (68 h/a), a presença dos negros e dos indígenas na história do Brasil colonial está relacionada à “escravização, etnocídio e genocídio indígena, tráfico e escravidão negra”.

A Ementa da disciplina “História de Mato Grosso” (136h/a) faz referência aos povos africanos e indígenas na história do Estado de Mato Grosso e nas relações de fronteira com o extrativismo e a pecuária. Na disciplina de “História Contemporânea” (136h/a), a temática africana aparece relacionada às questões referentes ao “nacionalismo e neo-colonialismo e à descolonização da África”.

Além do elenco de disciplinas obrigatórias, o Currículo do Curso de História da UFMT de Rondonópolis oferece disciplinas “flexíveis (optativas)” e “seminários temáticos”. Nestas, a temática africana e indígena está explícita em disciplinas como: “História Social do Negro (68h/a)” e “História dos Povos Indígenas (68h/a)”. Segundo o Plano de Formação de Professores do Curso de História da UFMT Rondonópolis, entende-se por disciplinas flexíveis e seminários temáticos:

[...] aquelas que permitem atualizar rápida e permanentemente o Curso, tomando por referência o seu eixo norteador, composto pelas disciplinas que o constituem, e a finalidade a que o mesmo se destina, possibilitando a correção de possíveis distorções, ou ainda, introduzindo elementos importantes à formação histórica. [...] tais perspectivas apontadas pelos Seminários Temáticos e pelas Disciplinas Flexíveis contemplariam a Transversalidade e a

Interdisciplinaridade, elementos caros ao ensino de história (CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UFMT RONDONÓPOLIS, 2006, p. 34).

Cabe salientar que, juntamente com o currículo que entrou em vigor de forma gradativa a partir de 2006, o currículo anterior, que teve início em 2004, permaneceu em vigor até 2008. Neste, os enfoques sobre as temáticas africana e indígena figuram em disciplinas como: Minorias Étnicas; Cultura Brasileira; História Social do Negro Brasileiro I; História Social do Negro Brasileiro II; História da África Negra I: Pré-colonial; História da África II: Colonial; História da África Negra III: Independente; História do Brasil I e Literatura Mato-Grossense.

Percebemos, com isso, que os estudos sobre a história e a cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, apresentaram-se com maior abrangência no currículo antigo que vigorou até 2008. Em 2006 houve uma reformulação curricular e, nele constatamos uma diminuição expressiva no número de disciplinas que abordam as questões africana e indígena. Ressaltamos que no currículo prescrito do curso de História da UFMT em Rondonópolis não há disciplina obrigatória específica sobre a questão indígena. Esta aparece apenas como componente das “disciplinas flexíveis/optativas”, denominada “História dos Povos Indígenas” com sessenta e oito horas/aula (68h/a).

Em 2011 o curso passou a adotar um novo currículo. Nele, não houve mudanças significativas no que se refere às temáticas africana e indígena. Há somente uma disciplina obrigatória denominada “História da África” (68h/a)¹⁰¹. De acordo com a Ementa, a disciplina possui como objetivos realizar estudos sobre:

Debates e controvérsias sobre a História da África. Colonização e formação dos impérios. Dominação e colonialismo europeu na África. O tráfico atlântico de escravos nas sociedades africanas. O impacto da abolição do tráfico de escravos nas sociedades africanas. Independência e nascimento de nações africanas. Cultura africana e Ensino de História: o livro didático e a diversidade étnica (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA, 2011, p. 56).

A referência à história da África figura também na disciplina “A formação histórica das sociedades antigas I” (64 h/a), que propõe estudos sobre as “Civilizações

¹⁰¹ As disciplinas do currículo de 2011 são compostas pela carga horária especificada, acrescidas de mais 14 horas de PCC (Prática com Componente Curricular). (64 h+14h PCC).

do Oriente Próximo, norte da África e Ásia Menor”, e na disciplina “História do Brasil Colônia” (64 h/a), com ênfase para a escravização dos negros no Brasil colônia.

Da mesma maneira que o currículo anterior, o currículo em vigor a partir de 2011 não incluiu disciplina obrigatória sobre a história e cultura dos povos indígenas. A referência aos indígenas aparece nas disciplinas de “História do Brasil Colônia” (64 h/a), abordando as relações entre europeus e indígenas e o genocídio indígena, assim como na disciplina “A formação histórica das sociedades antigas II” (64h/a), a ênfase dos estudos recai sobre a história das sociedades pré-colombianas; introdução à Arqueologia Brasileira e História dos povos indígenas a época da expansão marítima europeia, propondo visitas aos sítios arqueológicos e às aldeias indígenas, assim como a realização de mapeamento dos povos indígenas existentes em Mato Grosso. A disciplina de “História de Mato Grosso I” (64 h/a) acrescenta a temática indígena propondo o estudo sobre os índios na formação de Mato Grosso.

Por sua vez, nas disciplinas “Flexíveis ou Optativas”, a menção aos indígenas africanos é contemplada pelas disciplinas de “História das Migrações” cuja Ementa propõe o estudo da

contextualização dos processos de deslocamento de populações para o território brasileiro: momento da chegada e formas de dominação dos portugueses no território nacional; identificação das populações nativas locais (indígenas), seus modos de vida e os confrontos com populações europeias; formas de deslocamentos de populações africanas para a América, origens dos povos africanos e seus modos de vida, as condições de vida estabelecidas para os africanos no Brasil, locais de fixação, deslocamentos posteriores, em diferentes épocas, no território nacional; contextos de deslocamentos de outros grupos de imigrantes (europeus e asiáticos nos séculos XIX e XX), seus modos de vida e sua inserção nas atividades econômicas. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA, 2011, P. 61).

A disciplina intitulada “História dos Povos Indígenas” inventaria os estudos sobre os impactos da colonização europeia sobre as sociedades indígenas; aspectos atuais como a relação conflituosa entre as sociedades indígenas e a questão da terra; os modos de existir das sociedades Bororo, Terena, Bakairi, Xavante, Guarani e outras, e os indígenas do Mato Grosso.

A disciplina “História Social do Negro” estuda os “Antecedentes e Origens” Período Colonial, Imperial e Republicano. Balanço: “A Marginalidade estrutural do

negro na sociedade de classes”. (IDEN, p.62). Por último, a disciplina de “Estudos Afro-Brasileiros”, direciona os estudos para

as etnias africanas predominantes na colonização do Brasil; o negro na formação do povo brasileiro; a formação da identidade negra em Mato Grosso; as religiões afro-brasileiras; o modo de ser do negro; racismo cultural e religioso; os negros incluídos na categoria de “excluído” junto com indígenas e brancos pobres; a inserção do negro no mercado e a nova configuração étnica na modernidade atual. (p. 62).

Constatamos que o currículo prescrito do Curso de Licenciatura em História da UFMT Campus de Rondonópolis cumpre, de forma parcial, o disposto na Lei n.º 11.645/08, ao não contemplar a questão indígena por meio de disciplina obrigatória específica. A presença de disciplinas flexíveis/optativas sobre o tema, não assegura, de forma plena, a oferta de estudos sobre a temática indígena, pois a oferta/funcionamento ocasional das disciplinas optativas, não abarca a totalidade dos acadêmicos do curso, deixando um contingente de formandos de fora do debate possibilitado por estas disciplinas. No entanto, há possibilidades de estudos sobre a história e cultura indígena em outras disciplinas, como apontado anteriormente. Voltaremos a essa discussão quando analisarmos as narrativas de professores formadores.

3.4 O Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT *Campus* de Cáceres

Apresentaremos a seguir algumas características do Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT *Campus* de Cáceres, dando ênfase para a análise do currículo quanto às questões ligadas ao estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena, a partir das Leis Federais n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08. Para isso, nos baseamos nos dados e informações contidas no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, elaborado pelo Departamento de História como requisito para o ato de renovação e reconhecimento do Curso em 2009.

O Curso de História da UNEMAT *Campus* de Cáceres teve sua criação no ano de 1990/II por meio de autorização por Decreto Presidencial de 11 de setembro de 1992, publicada no Diário Oficial da União, no dia 14/09/1992, iniciando suas atividades em 1991/I. A criação do curso fazia parte do projeto de expansão da Fundação Estadual de

Ensino Superior de Mato Grosso. Por meio da Portaria n.º 860/98 da SEDUC (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso), o curso obteve o seu primeiro reconhecimento pelo período de dois anos, publicado no DOE (Diário Oficial do Estado), de 23/10/1998.

A Portaria n.º 064/01 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, publicada em novembro de 2001, renovou a autorização de funcionamento do curso por um período de cinco anos, vigente até 24/10/2005. Assim, a Portaria n.º 005/2001 *Ad Referendum* do CONEPE, homologada pela Resolução n.º 018/2001 CONEPE, aprovou a adequação curricular do Curso de História. Em 2001, por meio da Resolução n.º 027/2001 do CONSUNI (Conselho Universitário - UNEMAT), o curso obteve autorização para o aumento do número de vagas de 30 para 40 vagas para as turmas, com ingresso semestral.

Em 2003, a Resolução n.º 003/2003 *Ad Referendum* do CONSUNI autorizou o início o processo de expansão do Curso de História, por meio da oferta da modalidade “curso fora de sede”, com a criação/oferta de vagas em outro Campus e Núcleo Pedagógico. O desenvolvimento dos cursos na modalidade fora de sede foi possível graças às parcerias/convênios firmados entre a UNEMAT e os municípios sede das novas turmas.

Ao longo desse processo, foram realizadas adequações no currículo, visando o cumprimento das exigências da legislação, assim como das recomendações feitas pelas comissões de verificação *in loco* para reconhecimento e autorização do funcionamento do curso, ocorrida no ano de 2009.

Curso de História efetuou as adaptações recomendadas pela Comissão e obteve reconhecimento por um período de cinco anos. A autorização foi publicada no Diário Oficial do Estado em 16 de dezembro de 2009, pela Portaria n. 079/2009. O novo currículo do curso entrou em vigor no primeiro semestre de 2010.

Salientamos que até o momento da reformulação do curso em 2009, o currículo do Curso de História da UNEMAT contemplava os estudos de história da África por meio de apenas uma disciplina optativa, denominada “História da África e Afrodescendentes no Brasil”, com carga horária de 60 h/a (sessenta) horas aula. Diante do exposto, aferimos que o currículo do curso contemplava o disposto na Lei 10.639/03 de forma parcial, pois a disciplina tinha o caráter optativo e não era ofertada em todos os anos letivos, dificultando o acesso de um número maior de acadêmicos aos estudos

sobre África. Por sua vez, o estudo sobre as questões indígenas somente passou a fazer parte do currículo a partir das exigências realizadas pela Comissão de Verificação *in loco* de 2009, como veremos a seguir.

Durante o ano de 2007 foi concluído o Curso de Especialização *Lato Sensu Historiografia do Ensino e da Pesquisa da História: Memória e Identidades na Historiografia Brasileira*. No mesmo ano, a Resolução n.º 164/2007 o CONEPE, aprovou a reformulação da Área de Concentração e as Linhas de Pesquisa do Curso de História. Com isso, foram criadas as seguintes Linhas de Pesquisa, Área de Concentração em História do Brasil: “Subjetividade, Gênero e Arte”; “Poder, Economia e Sociedade”; “Cultura, Diversidade e Ensino de História” e “Cultura, Memória e Poder”.

Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico do Curso de História da UNEMAT está ancorado nas Resoluções CNE/CP n.º 1, de 18/02/02 e CNE/CP n.º 2, de 19/02/02, que traçam normas sobre a carga horária dos Cursos de Licenciatura de Formação de Professores para o Ensino Básico, complementado pelo Parecer do CNE/CES n.º 009/01 e pelas normas internas da instituição.

O curso de graduação oferece dois núcleos de documentação voltados à pesquisa e à produção científica: o NUDHEO (Núcleo de Documentação de História Escrita e Oral) e o NAI (Núcleo de Assuntos Indígenas). O currículo vigente, desde 2010, é composto por uma carga horária de 3.080 horas aula, integralizadas em 08 semestres e no máximo em 14 semestres. De acordo com o PPP do Curso, o regime escolar é seriado semestral, com funcionamento de segunda a sexta-feira no turno noturno.

De acordo com o documento do curso, o perfil do professor egresso do Curso de História da UNEMAT deve transitar pelas seguintes dimensões: “profissional, concebida como um conjunto de saberes adquiridos para o exercício da docência e da pesquisa”; “dimensão epistemológica; como conhecimento e construção crítica do saber docente histórico” e pela “dimensão ético-política, compreendida como um compromisso com o espaço social a partir de uma formação participante e cidadã”.

Assim, o objetivo do curso é formar profissionais da História para atuar nas modalidades de Ensino Fundamental e Médio, bem como nos diferentes espaços de produção e de transmissão do saber histórico. Ao mesmo tempo, o acadêmico egresso deverá estar habilitado também para atuar em “instituições educativas escolares e não-escolares, tanto no âmbito do ensino, como professores da educação básica e superior,

quanto em outras dimensões do trabalho educacional” (CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNEMAT/CÁCERES, 2010, p. 22).

Nessa perspectiva, a docência é compreendida como prática indissociável da pesquisa e da produção do conhecimento histórico, com compromisso às questões mais amplas da sociedade como a política, a cultura, a economia entre outros fatores.

Segundo o documento curricular do curso, (CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNEMAT/CÁCERES, 2010, p.18):

[...] ser professor de História é ser pesquisador e produtor do conhecimento, requisitos essenciais para o desenvolvimento responsável do exercício docente. Nesse sentido, entende como fundamental na formação desse profissional o envolvimento ao longo do curso com atividades de ensino, pesquisa e extensão – tríade essencial de sustentação da universidade brasileira.

A principal meta do Curso de Licenciatura em História da UNEMAT é a formação para a docência e para a construção das práticas docentes voltadas para a revisão e melhoria do processo de ensino e aprendizagem da História e sua relação com o contexto sócio histórico e educacional do Brasil.

3.4.1 A História e a Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Currículo do Curso de Licenciatura em História da UNEMAT

Ao analisarmos a configuração do Documento Curricular do Curso de História da UNEMAT Cáceres, evidenciamos que, o Projeto Político Pedagógico foi reformulado em 2009, com a implantação gradativa do novo currículo a partir do primeiro semestre de 2010. Cabe salientar que, o currículo antigo teve início em 2006 e continuará em vigor até a sua extinção que ocorre de forma gradativa. A temática africana, de acordo com a nossa análise, não fazia parte do elenco de disciplinas obrigatórias, aparecendo apenas como “Disciplina Optativa”, com o título de “História da África e Afrodescendentes no Brasil”, composta por 60 h/a (sessenta horas aula).

Salientamos que, a temática indígena não fazia parte dos estudos do currículo em vigor a partir de 2006, passando a incorporar esses estudos somente a partir da reestruturação curricular em 2009, em cumprimento à Lei n.º 11.645/08, denominada “História Indígena”, com 60 h/a (sessenta horas aula), e também as disciplinas “História

e Historiografia da África I e II”, com 60 h/ (sessenta horas aula cada), em cumprimento à Lei n.º 10.639/03.

A incorporação curricular das temáticas africana e indígena, como disciplinas obrigatórias, foi efetivada a partir da recomendação da “Comissão Verificadora *in loco*” de 2009, estas sugeridas pela CEPS/CEE/MT (Câmara de Educação Profissional e Superior de Mato Grosso) no Processo n.º 44788/2009 – CEE/MT (Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso), com base nos apontamentos da Comissão Verificadora, durante o processo de reconhecimento e autorização do curso.

A ênfase de estudo da temática africana na disciplina “História e Historiografia da África I”, recai sobre o estudo dos processos de colonização europeia no continente africano (séculos XVI-XIX); abordagens sobre a organização dos diversos reinos africanos; a escravidão; formas de resistências à opressão europeia e a África pós-tráfico de escravos.

A disciplina “História e Historiografia da África II”, apresenta como objetivos de estudo questões relativas ao tráfico negreiro e às formas de resistência dos negros, a trajetória do negro para o continente americano e sua transformação em escravo, a formação do Brasil escravista, a formação da cultura afro-brasileira como componente de resistência à escravidão, o Brasil pós-abolição e o legado africano para a atualidade. Portanto, a história do continente africano antes da chegada do europeu não é contemplada na matriz curricular do Curso de Licenciatura em História da UNEMAT *Campus* de Cáceres.

A preocupação com os estudos envolvendo a história e cultura afro-brasileira e indígena, também fazem parte das disciplinas de Estágio Supervisionado, que incluiu em seu conteúdo programático o estudo da Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08, com ênfase para os “desafios do Ensino de História no imediato contexto pós-lei da obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na educação básica; as identidades plurais: identidades étnicas e culturais: novas perspectivas da História Indígena e a Lei 11.645/08; as identidades Africanas: a História da África nas escolas, a Lei 10.639/03 e o ensino de História; A Literatura Africana”.

Nas disciplinas optativas, a temática africana e afro-brasileira se faz presente na disciplina de “História e Cultura Afro-brasileira e Africana: Ensino e Linguagens (60h/a). Salientamos que a temática indígena, diferentemente da africana, está restrita a apenas uma disciplina obrigatória.

Segundo a Ementa da disciplina descrita no Programa de “História Indígena”, o componente curricular possui os seguintes objetivos:

Esta disciplina tem como objetivo refletir sobre alguns estudos de diferentes abordagens relativas à História Indígena do Brasil e Mato Grosso. Visa o encaminhamento reflexivo sobre as metodologias e aplicabilidades do ensino de história indígena em sala de aula (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DE CÁCERES, 2009).

A temática africana aparece nas disciplinas “História e Historiografia da África I”, cuja ênfase recai sobre o estudo dos processos de colonização europeia no continente africano (séculos XVI-XIX), abordagens sobre a organização dos diversos reinos africanos; a escravidão, formas de resistências à opressão europeia e a África pós-tráfico de escravos.

A disciplina “História e Historiografia da África II”, apresenta como objetivos de estudo, segundo sua Ementa:

O continente africano entre os séculos XVI e XIX. A organização dos Impérios e Reinos africanos. A engrenagem do tráfico negreiro. Formas de resistência ao tráfico em África. Trajetórias africanas para o continente americano: metamorfose de africano para escravo. A formação do Brasil escravista. A cultura afro-brasileira como componente de resistência à escravidão. O Brasil pós-abolição e o legado africano na contemporaneidade (PPP CURSO LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA UNEMAT CÁCERES, 2009).

Em seu conjunto, o currículo do Curso de História da UNEMAT Cáceres apresenta outras possibilidades de abordagens sobre a temática africana e indígena, composta pelo conteúdo das disciplinas obrigatórias de “História da América I”, nas quais a questão indígena aparece relacionada às sociedades indígenas, à mão de obra nativa e à temática africana relacionada à mão de obra escrava. A proposta explícita no documento curricular prevê a disciplina “História do Brasil II” com foco em temas como transição do trabalho escravo para o trabalho livre, os movimentos abolicionistas, o legado do Império Brasileiro e da escravidão ainda presentes na sociedade brasileira atual.

Evidenciamos que outra abordagem possível sobre a temática africana e indígena encontra-se na disciplina de “História de Mato Grosso I”, quando propõe o estudo, entre outras questões, do processo de ocupação do território de Mato Grosso e a montagem do sistema colonial. Esta abordagem conforme analisamos, para ser realizada

pressupõe a inclusão dos povos indígenas e da mão de obra escravizada africana como participantes ativos do processo de formação da história de Mato Grosso.

Com exceção das disciplinas específicas, como História da África I e II e História e Cultura Indígena, as demais disciplinas não contemplam análises mais aprofundadas sobre essas temáticas. Portanto, evidenciamos que o Curso de História da UNEMAT cumpre, segundo a documentação escrita, o disposto na legislação federal sobre a educação das relações étnico-raciais africana, afro-brasileira e indígena.

Para compreender de forma mais profunda e ampliada as propostas curriculares dos cursos de História, compartilhamos a definição de Goodson (1995) sobre o currículo vivido, em ação, ou ativo.

Podemos entender algo da extensão de debates e conflitos que envolvem a palavra currículo. Em certo sentido, a promoção do conceito de “currículo de fato” responde pela priorização do “estabelecimento” intelectual e político do passado, tal como está inserido no currículo escrito. Já o “currículo como prática” dá precedência à ação contemporânea e faz concessões à ação contraditória, extravagante ou transcendente em relação a definição pré-ativa. Isto, muitas vezes, tem levado os reformistas ao desejo de, primeiro, ignorar as definições pré-ativas – por eles consideradas um legado do passado – e depois, criar espontaneamente novas normas básicas para a ação (1995, p.107).

No que se refere à implementação das leis de ações afirmativas e da formação docente para a educação das relações étnico-raciais, realizamos entrevistas orais com 07 (sete) professores formadores dos cursos de História de Mato Grosso, sendo 03 (três) professores formadores da UFMT Cuiabá, 02 (dois) professores formadores do Curso de História da UFMT, Campus Rondonópolis e 02 (dois) professores formadores do Curso de História da UNEMAT, Campus de Cáceres, por meio de roteiro previamente estabelecido, com professores formadores atuantes nas áreas de formação docente, ensino de História, Estágio Supervisionado, História da África, História Indígena e História de Mato Grosso. Os professores formadores foram identificados, nesta Tese, como “Professor Formador I, Professor Formador II”, e assim sucessivamente¹⁰².

Objetivamos ampliar a compreensão sobre os impactos produzidos com a promulgação das leis no currículo prescrito e vivido, nos saberes e nas práticas pedagógicas dos professores formadores, em relação ao estudo da África, dos afro-

¹⁰² Esta opção metodológica tem como objetivo preservar a identidade dos narradores.

brasileiros e indígenas, sua relação com a formação inicial dos novos professores de História e os possíveis impactos no ensino de História desenvolvido pelos professores iniciantes em escolas públicas e privadas do Estado de Mato Grosso, especialmente os formados nessas instituições. No próximo item, as narrativas dos professores formadores dos cursos de História em estudo.

3.5 O Estudo da História e Cultura da África, Afro-Brasileira e Indígena no Curso de Licenciatura em História da UFMT Cuiabá: O que dizem os professores formadores?

Para alcançarmos os objetivos traçados para este estudo, entrevistamos três professores formadores do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal de Mato Grosso. Denominamos os colaboradores como “*Professor(a) Formador(a) III, IV e V*”.

A *Professora Formadora III* é graduada e mestre em História pela Universidade Federal de Santa Catarina, onde também realizou o doutorado em História, concluído em 2007. O tema de pesquisa do doutorado tratou da produção de discursos sobre o envelhecimento no Brasil nas três últimas décadas do século XX, com ênfase para a questão de gênero. Atua no ensino superior a quinze anos e desde 2008 trabalha com Prática de Ensino e Estágio na UFMT.

Se autodeclara “branca”, mas afirmou que em sua “árvore genealógica” há a presença de negros, aspecto descoberto já na fase adulta:

No passado minha família era dona de escravos e eu tenho uma tataravó escrava. Mas essa é uma história que a família sempre quis apagar. Meu avô sempre dizia que a gente tinha que limpar e esse limpar tinha uma conotação bem ampla, limpar aquilo da memória. Eu me entendo como branca porque sempre fui identificada como branca e, assim, me construí dessa maneira (Professora Formadora III).

A *Professora Formadora IV* é Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal Fluminense (2006). Concluiu o Doutorado em Educação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro em 2012, com pesquisa sobre Rocha Pombo e o livro didático. Possui cerca de seis anos de experiência como docente do Ensino Superior. Atua no Curso de História da UFMT desde 2012, trabalhando com disciplinas

de Estágio Supervisionado. Em 2012, ministrou a disciplina de História da África durante um semestre. A colaboradora se autodeclara negra e afirma que o seu pertencimento identitário exerceu influência sobre suas escolhas e sobre o seu percurso de formação e atuação profissional.

A escolha dos meus objetos sempre teve esse atravessamento, o meu lugar social, eu sempre estudei em escola pública, em escolas de periferia. A questão racial no Brasil sempre me preocupou e considerando também a minha trajetória pessoal que também é parte de mim, então quando eu estudei a escravidão tinha esse interesse, quando escolhi o tema escravidão também era, um pouco, pensando a minha realidade, a minha história de vida (Professora Formadora IV).

A Professora Formadora V é graduada em História pela Universidade de Brasília (1993), onde também realizou o doutorado em História Social, concluído em 2008. No doutorado desenvolveu pesquisa sobre a história indígena e ambiental, os índios e a natureza. Atua no Curso de História da UFMT desde 1997 onde já ministrou as disciplinas de História do Brasil, Prática de Ensino, Didática do Ensino de História, História de Mato Grosso, Tópico Especial sobre história indígena e meio ambiente, e, durante muito tempo coordenou o Laboratório de Ensino de História, entre outras atividades. Além destas ações, afirmou ter participado e coordenado projetos sobre a questão indígena no Mato Grosso, como o projeto sobre patrimônio imaterial mato-grossense, com ênfase para a cultura indígena, assim como participou do Conselho Escolar Indígena e coordenou a Divisão Escolar Indígena de Mato Grosso. Os trabalhos desenvolvidos no curso de História possuem vinculação com o Museu Rondon¹⁰³, pertencente à UFMT, onde desenvolve atividades com os alunos.

As experiências como professora formadora, aliada às pesquisas sobre a temática indígena e a militância política da causa, são consideradas por ela, fatores determinantes para as abordagens históricas sobre o índio em todos os trabalhos, estudos, orientações por ela desenvolvida no interior do curso de História da UFMT.

Nesse sentido, salientou que os estudos relacionados à Lei 11.645/08 fazem parte do seu Plano de Curso, assim como das ações desenvolvidas em sala de aula,

¹⁰³ O Museu Rondon da UFMT, fundado em 1972, possui um rico acervo relacionado aos diferentes povos indígenas de Mato Grosso e Brasil.

incluindo as avaliações cotidianas e a elaboração de projetos pelos alunos sobre ensino de História, considerando a referida lei.

A temática africana e afro-brasileira e a referência à Lei 10.639/03 também fazem parte das atividades desenvolvidas pela colaboradora. Sobre isso, ressaltou que desenvolveu ações envolvendo “*as cidades quilombolas, como Vila Bela da Santíssima Trindade, trabalhando com o Congo, as práticas culturais das cidades como as danças do Cururu, do Siriri e do Chorado, Viola de Coxo e a produção de painéis com referência à cultura afro para exposição*”, além de estudos sobre a escravidão africana e indígena no Brasil e no Mato Grosso, a importância dos Quilombos e a integração de negros e índios nesses espaços de resistências, e as relações entre negros e índios na história e na formação da cultura mato-grossense.

Ao ser questionada a respeito das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, a *Professora Formadora III* fez a seguinte declaração:

Num mundo ideal, eu gostaria que a gente não precisasse de leis que nos obrigassem a fazer coisas, mas eu reconheço que a Lei é o resultado das lutas dos movimentos sociais e, pelo menos as leis forçam para que as coisas aconteçam. Eu acho que essa maneira “forçada” das coisas acontecerem, provocam antipatias nas pessoas, mas eu defendo, acho que é necessário, até mesmo porque as pessoas precisam se dar conta de que precisamos vencer preconceitos (Professora Formadora III).

A colaboradora III acredita que as mudanças de postura dos educadores em relação à temática racial, provocaram transformações na formação dos novos educadores e na percepção acerca da inclusão da história dos excluídos em seu trabalho. No entanto, “*a lei força esse processo*”.

Para a *Professora Formadora IV*, a promulgação da Lei n.º 10.639/03 representou uma conquista histórica dos movimentos sociais negros e representa um importante avanço no combate ao racismo e à discriminação, no entanto, acredita que é necessário avançar mais nessas problemáticas na sociedade brasileira. Nesse sentido, argumentou que:

Eu acho que ela não se limita à educação básica, é uma lei importante, é uma lei que é fruto de lutas de uma longa duração, é importante e necessária, mas acho que na redação houve um equívoco, é preciso contemplar não só o professor da educação

básica, mas também o professor superior que são os professores formadores. Acho que a gente ainda precisa avançar nesse sentido para uma efetiva implementação da lei (Professora Formadora IV).

Salientamos que o Curso de Licenciatura em História da UFMT implementou em seu currículo a disciplina de História da África como disciplina obrigatória somente na reformulação curricular ocorrida em 2010. Nesse sentido, para a *Professora Formadora III*, a implementação da lei “acelerou o processo do fazer acontecer” no interior do curso. Destacou que a temática africana já fazia parte dos trabalhos no curso, por meio de “Tópicos Especiais” e outras atividades desenvolvidas por uma docente ligada ao núcleo de estudos da cultura negra e, eventualmente, por outros professores. Nesse sentido, afirmou que apesar desses trabalhos e da criação de uma disciplina específica, a ênfase dada aos estudos sobre África e os afro-brasileiros ainda é insuficiente¹⁰⁴.

A mesma concepção também foi defendida pela *Professora Formadora IV*, que afirmou que a disciplina sobre África no currículo do curso não é suficiente. Para ela:

Eu penso que uma disciplina de História da África não é suficiente para contemplar essa discussão, nem para contemplar a realidade do Estado de Mato Grosso, nem estou pensando a nível nacional, estou pensando a nível do Estado de Mato Grosso. Acho que é preciso pensar para além da disciplina de história da África, acho que um curso de licenciatura não só de História, Geografia, Ciências Sociais, Pedagogia, precisa pensar não só a história da África, mas as questões étnico-raciais, que são duas coisas diferentes. Colocar história da África não resolve a questão das relações étnico-raciais, precisa de uma educação para as relações étnico-raciais, acho que é um problema bem mais amplo do que a gente tem encarado. Não há como dar conta do conteúdo de África em apenas um semestre, é algo bastante ingênuo. É apenas uma primeira aproximação, sendo generosa (Professor Formador IV).

Em sua percepção, a continuidade da tradicional concepção eurocêntrica na organização curricular do curso de História impede que temas como África sejam inseridos de forma equitativa em relação às outras disciplinas ofertadas que possuem

¹⁰⁴ Diante desse cenário, destacamos produção acadêmica sobre a questão indígena e do negro, produção vinculada ao Programa de Pós-Graduação em História da UFMT – Mestrado em História. Nesse sentido, encontramos um total de treze dissertações produzidas a partir de 2000, sendo 08 dissertações tratando de diferentes abordagens sobre a temática indígena e 05 dissertações sobre a temática do negro em Mato Grosso. Disponível em: <http://www.ppghis.com/>. Acesso em 15 de dez. de 2014.

maior presença no currículo. Para a colaboradora IV, a presença de apenas uma disciplina de História da África “*não é suficiente. Parece que a disciplina está aí porque existe a lei*”, e questiona: *porque a disciplina de África não segue a mesma lógica das outras disciplinas?* Em referência às disciplinas com maior número de ofertas.

Acho que precisa também de uma mudança na perspectiva das disciplinas. No caso da história, a gente ainda repete a visão eurocêntrica, e daí como mudar? Acrescentar apenas uma disciplina de África nos moldes eurocêntricos não resolve porque você tem a disciplina de história da África para reproduzir a mesma visão, é mais do mesmo! (Professora Formadora IV).

Apesar das críticas às limitações do curso, a colaboradora acredita que as leis influenciaram para o avanço das discussões sobre a temática racial.

O avanço alcançado é que hoje as pessoas discutem, mas se você for escutar o que as pessoas pensam, é apavorante, em muitos casos, não só na escola, na academia também. A mudança perceptível pra mim é que se discute, existe uma variedade muito grande de materiais, existe um investimento, mas daí dizer que houve uma mudança efetiva na forma como as pessoas pensam e agem no Brasil, acho que seria precipitado da minha parte. Eu acho que a lei trouxe avanços para o debate, mas ainda assim as pessoas são racistas (Professora Formadora IV).

Ao se referir sobre os estudos da temática indígena, a Professora Formadora III destacou:

Eu acho que a cultura indígena está mais contemplada do que a África porque nós temos mais professores que trabalham nas suas pesquisas. Por exemplo, nós temos uma professora que é de História do Brasil, mas a pesquisa dela foi sobre os indígenas, então ela sempre traz para as disciplinas de História do Brasil, ou para outras disciplinas, como Tópico Especial sobre patrimônio cultural, ela trabalha com a questão do patrimônio imaterial trabalhando a cultura indígena. Além disso, temos a disciplina de Introdução a Antropologia que trabalha com um olhar voltado às culturas indígenas em Mato Grosso. Tem vários professores que abordam essa questão, que já orientaram trabalhos com essa temática. Então, ela está mais contemplada devido a formação de outros professores (Professora Formadora III).

Apesar de reconhecer o envolvimento de professores com os estudos das temáticas africana, afro-brasileira e indígena, a colaboradora III analisou como insuficiente a abordagem proporcionada pelo curso a estas questões. Por sua vez, a

Professora Formadora V acredita que os estudos sobre África sempre estiveram em segundo plano no curso de História.

Ao nos remetermos ao trabalho da *Professora Formadora III* nas disciplinas de Estágio Supervisionado, intencionamos compreender como a temática africana, afro-brasileira e indígena é contemplada pelos estudos e orientações para as Atividades de Práticas de Ensino de História desenvolvidas pelos acadêmicos estagiários nas escolas. Para a colaboradora III, os estudos nas disciplinas de Estágio, tanto na academia, quanto nas escolas, incluem discussões sobre a temática racial:

No Estágio os alunos fazem um “Projeto de Estágio”, estes projetos são temáticos. Geralmente os oriento para escolherem projetos que as escolas carecem de trabalho, então a demanda racial é muito recorrente, fazer um projeto para a semana da diversidade, ou mesmo para trabalhar a questão indígena ou negra, especificamente (Professora Formadora III).

Por sua vez, a *Professora Formadora IV* relatou que a temática racial é inserida nos estudos e atividades nas disciplinas de Estágio e História da Educação. Especificamente no Estágio, conforme asseverou:

A Área de Ensino é composta por quatro professores, ela tem algumas diretrizes de conceitos dentre os quais o conceito de etnia entra na discussão sobre Estágio, gênero, etnia, patrimônio, então nós temos aqui esses três pilares. Orientamos para que eles observem essas questões todas, a composição étnica dos professores, dos alunos, etc. (Professora Formadora III).

Segundo a colaboradora III, os alunos, ao ingressarem na escola para desenvolver as atividades do Estágio, são orientados a realizar atividades envolvendo temas ligados à história ambiental, gênero, etnia ou patrimônio, relacionando-os aos conteúdos escolares, pilares dos estudos realizados pela Área de Ensino de História.

A *Professora Formadora V*, em sua trajetória na UFMT, iniciada em 1997, atuou também com as disciplinas ligadas à formação docente e ensino de História. Nesse contexto, afirmou que as experiências pessoais e profissionais, particularmente com os contatos e vivências com grupos indígenas, as pesquisas e atividades envolvendo a história e cultura indígena no Mato Grosso, faziam parte das ações pedagógicas nas distintas disciplinas que ministrou.

Nesse sentido, afirmou que:

Na Prática de Ensino, eu sempre chamei a atenção sobre a questão indígena. Essa era uma discussão que eu fazia durante as aulas e procurava sempre fazer com que os alunos elaborassem projetos de ensino e seminários de ensino de História. Nas aulas de Didática do Ensino de História eu sempre incluía a questão indígena na sala de aula, sempre trabalhei com a questão da história indígena, em todos os temas eu incluía os índios na história, sempre faço a discussão sobre como é possível incluir estes sujeitos no ensino. Sempre trabalhei na perspectiva de enxergar o sujeito indígena na história do Brasil. Toda a documentação usada eu buscava ter um olhar a respeito da presença do sujeito indígena, das suas práticas, da importância de dar visibilidades a esses sujeitos, principalmente aqui no Mato Grosso (Professora Formadora V).

Nos estudos sobre África nas disciplinas de Estágio, a *Professora Formadora IV* afirmou incluir os conteúdos na disciplina de História da Educação:

Na História da Educação tentamos contemplar essa discussão, embora não esteja na Ementa, já que também é uma história eurocêntrica e a maneira como ela é contada cronologicamente, não inclui a Ásia, a África e não inclui a perspectiva da interdependência entre os temas. Trabalhamos com textos sobre gênero e etnia, por esses conceitos a África entra (Professora Formadora IV).

Nesse contexto, os relatos da *Professora Formadora III* evidenciaram uma relação próxima entre o tema de pesquisa que desenvolve – gênero - com a questão racial.

De acordo com suas palavras:

Minhas pesquisas sempre estão voltadas para as questões de gênero e a identidade e as questões de gênero são atravessadas por outras questões identitárias. Ser homem ou mulher, negro ou branco, tem uma diferença e ao trabalhar os aspectos da identidade, sempre entra a questão étnico-racial (Professora Formadora III).

As relações entre o professor formador e os acadêmicos em formação possibilitam apreender as concepções dos alunos das problemáticas da nossa sociedade, dentre elas, as relacionadas ao preconceito, ao racismo e aos estereótipos contra os afro-brasileiros e indígenas. Ao mesmo tempo, permite ao professor compreender o nível de conhecimento dos alunos sobre determinados temas e atuar a partir dessa realidade para construir conhecimentos a respeito dessas temáticas. Nesse sentido, a colaboradora III

afirmou que muitos acadêmicos do Curso de História da UFMT trazem consigo estereótipos, preconceito e racismo.

Quando eu discuto a questão do negro nós sempre discutimos a questão das cotas, porque ali é um termômetro para medir o preconceito das pessoas, e tenho encontrado ainda, muita resistência dos alunos no sentido de achar que a política favorece uns e desfavorece outros. Não há o reconhecimento de que é uma política emergencial para corrigir um erro histórico, para sair do tratamento desigual dos seres humanos. De um modo geral, não sinto muita empatia com essa temática, uns e outros às vezes por ser negro ou por ter origem, se aproximam mais, se identificam mais, mas no geral, acho que existe ainda, é aquela coisa velada, mas existe sim! (Professora Formadora III).

Sobre essa questão, a *Professora Formadora IV* afirmou que existe um “silêncio” incômodo no interior do curso de História quando se trata de temas polêmicos como a questão racial, o preconceito e o racismo. De acordo com afirmação da colaboradora, *“há um silêncio e o silêncio incomoda, eu vejo o silêncio como um problema. As pessoas evitam tocar nesse tema, elas preferem estudar outras questões”*. Afirmou ainda que o silêncio existente no interior do curso acaba atingindo muitos alunos. *“O silêncio acaba se estendendo aos alunos, mas faz parte do corpo docente, no meu ponto de vista! Não só a questão étnica, mas a questão de gênero também”*.

Percebemos nesse contexto, a existência de um discurso enunciado (dito) e outro oculto (não dito) que, segundo Foucault (2007), pode ser compreendido e interpretado por meio das condições do ambiente que o impedem de emergir. Nesse sentido, o “não dito” é “dito”, mas é preciso compreender e identificar as nuances da sua produção e existência. O “não dito”, apesar de sua “invisibilidade” está presente nos significados da sua ausência, nas palavras/discursos não ditos, omitidos e/ou evitados.

A constatação da *Professora Formadora IV* encontra eco nas palavras da *Professora Formadora V*, que afirma existir “desinteresse” por parte de muitos acadêmicos do curso e de parcela dos professores formadores. A colaboradora V relatou que sempre inclui os sujeitos indígenas em todos os estudos realizados, *“o meu enfoque é trazer o índio para cena da história de Mato Grosso, eu não abro mão disso, acho que é um fato importante”*, mas, argumenta que há resistências internas, *“eu sinto que a resistência ao conteúdo de história indígena é por não considerar isso como um tema importante”* (*Professora Formadora V*).

Nesse cenário, a colaboradora V afirmou já ter sofrido represálias por parte de membros do curso, após reclamação de alguns alunos que afirmaram: *“a professora não está dando aula de Mato Grosso, ela só fala de índio”*. Diante disso, acredita que *“há um desmerecimento em relação ao conteúdo e à própria temática, não se considera isso como algo importante. Acho que no fundo existe um preconceito”* (Professora Formadora V).

Ao se referir ao racismo e o preconceito na sociedade mais ampla, a *Professora Formadora III* afirmou que a sociedade brasileira está começando a tratar dessas questões, mas admite que esta seja uma tarefa muito difícil de ser assumida pelo coletivo social.

Eu percebo um comportamento assim: sobre gênero “deixem que as mulheres falem”, sobre os negros “é coisa de negro”, sobre os homossexuais “deixa que os homossexuais se resolvam com isso”. Não é uma coisa que as pessoas tomam para si ainda, a marcação da diferença ainda está no “outro”, não “sou eu”, como se a marcação com o outro não tivesse a ver comigo. Eu vejo pouco empenho (Professora Formadora III).

Para a *Professora Formadora IV* há falta de interesse da maioria dos alunos do curso de História sobre os estudos envolvendo os afro-brasileiros e indígenas, afirmando que os acadêmicos que procuram uma maior aproximação com as discussões são sujeitos que possuem uma relação direta com a identidade negra e/ou indígena.

Alguns alunos têm interesse e eu observo que são sempre alunos que tem uma relação pessoal com o tema. Na maioria das vezes são alunos negros e esses têm mais interesse pela questão. São apenas esses, os outros acham interessante, mas não consideram um tema de pesquisa, só acham interessante. E outra parcela pequena acha que é importante pra sala de aula, mas também um tema importante para pesquisas de mestrado, doutorado (Professora Formadora IV).

Em relação à disciplina História da África, a *Professora Formadora IV* salientou que não foi possível realizar um estudo mais amplo pelo fato de ter assumido a disciplina ao ingressar na universidade em 2012, quando o semestre letivo já estava em andamento. Ao questionarmos sobre a percepção da colaboradora em relação aos alunos e o conhecimento sobre a temática em estudo, afirmou que os alunos *“não possuíam muito conhecimento, eles sabiam da existência da lei, mas não tinham leitura”*. Nesse

cenário, avalia que a maioria dos alunos não demonstrou maior interesse pelas questões estudadas.

A postura imaginária dos alunos perante o continente africano, segundo a colaboradora IV, apresenta características que representam a África de forma homogênea e estereotipada. Segundo afirma, a África para os alunos “*é uma África idílica, um imenso desconhecido*”, como argumenta Ki-Zerbo ao salientar que a “história da África é pouco conhecida”:

E é sempre a África vista a partir da visão dos europeus, nunca é a África por ela mesma, o que ela mesma tem para falar. Acredito que isso não é só uma questão dos estudantes, acho que é uma questão da academia, pouco são os professores universitários que tem interesse sobre o assunto. Eles não têm muita informação sobre, em termos historiográficos de africanos, não de africanistas, mas de historiadores africanos, porque nós temos muita gente que estuda África, mas não é africano, falta um conhecimento da própria produção acadêmica de lá, o que também não é muito diferente dos professores (Professora Formadora IV).

Nesse sentido, Ki-Zerbo questiona:

Quantas genealogias mal feitas! Quantas estruturas esboçadas com pontilhados impressionistas ou mesmo encobertas por espessa neblina! Quantas sequências que parecem absurdas porque o trecho precedente do filme foi cortado! Esse filme desarticulado e parcelado, que não é senão a imagem de nossa ignorância, nós o transformamos, por uma formação deplorável ou viciosa, na imagem real da história da África tal como efetivamente se desenrolou (2010 p. XXXII).

A Professora Formadora V afirmou inserir os acadêmicos indígenas do curso de História, especialmente nas discussões realizadas sobre os povos indígenas e sua diversidade cultural, “*eu tive uma aluna indígena e quando ela fazia a disciplina de História do Brasil, eu vivenciei muito a presença dela, a colocava para contar a história dela*” para os demais alunos, para que eles tivessem a oportunidade de compreender as especificidades da cultura indígena. Ao mesmo tempo, manifestou preocupação com os alunos indígenas que estão cursando História:

Atualmente tenho um aluno indígena que faz parte de um projeto, ele está se inteirando, mas é muito difícil os alunos indígenas estarem aqui nessa universidade, interagindo com os outros. Para poder se apresentar nessa sociedade eles querem ter também o melhor, por

outro lado, os demais colegas questionam o fato de eles terem “tênis Nike”, “celular”, “whatsApp”, “facebook” (Professora Formadora V).

Na narrativa, a colaboradora V faz referência ao “estranhamento” dos alunos não índios e ao preconceito sofrido pelos alunos indígenas, fazendo com que alguns desistam do curso, afirmando que *“é uma coisa que precisa ser olhada, me incomoda muito o que está acontecendo com os alunos indígenas, eles não tem proximidade com os demais”*.

3.6 O que Dizem os Professores Formadores do Curso de Licenciatura em História da UFMT Campus de Rondonópolis a Respeito do Estudo da História e Cultura da África, Afro-Brasileira e Indígena

Para este estudo foram entrevistados dois professores formadores que atuam na Área de Ensino de História no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT Campus de Rondonópolis. Os denominamos de *“Professor Formador VI e Professora Formadora VII”*.

O *Professor Formador VI* é licenciado e bacharel em História pela Universidade Federal do Paraná (1996), Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (2010), com pesquisa sobre cinema e a questão da homossexualidade. Iniciou as atividades profissionais como professor do ensino superior em 2001. Em 2011 ingressou no Curso de História da UFMT Rondonópolis onde trabalha com disciplinas relacionadas à Prática de Ensino de História. Se autodeclara de cor branca.

Ao questionarmos a respeito da Lei n.º 10.639/03 e Lei n.º 11.645/08, o colaborador afirmou possuir *“total desconhecimento”* acerca da legislação. Em seu relato, esclarece que:

Eu nunca tive uma formação nessa área. Quando eu estava na escola essas leis não existiam ainda, quando elas passaram a existir não houve uma efetivação delas nas instituições que eu trabalhei, então eu desconheço, eu nunca trabalhei isso ao longo da minha carreira, eu tenho vinte anos de carreira e nunca trabalhei com essas questões (Professor Formador VI).

No entanto, afirmou que a promulgação das leis é um aspecto positivo que irá produzir bons frutos a médio e longo prazo. Nesse sentido, argumentou ser *“favorável a praticamente toda e qualquer ação afirmativa, seja ela qual for”*.

A Professora Formadora VII é licenciada em História pela Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba (2006), onde também realizou o Mestrado em História (2009), trabalhando cultura e memória de mulheres e a questão de gênero. Se autodeclara branca, afirmando que na constituição da sua família há presença de negros e indígenas. Ingressou na UFMT Rondonópolis em 2011 como professora interina, atualmente é concursada e atua com disciplinas de Estágio Supervisionado.

A implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08, na concepção da colaboradora, representou uma importante conquista dos movimentos sociais que lutaram pela sua criação. Nesse sentido, a colaboradora VII acredita que se não fossem as leis, seria muito difícil a inclusão das temáticas indígena e afro-brasileira nos cursos de formação de professores e na produção de materiais sobre esses temas.

De acordo com seu relato, com *“a institucionalização das leis, houve maior produção de materiais, de legitimação de materiais”*. No entanto, acredita que há uma diferença significativa entre as leis e os impactos das mesmas, salientando que a Lei 11.645/08 não causou o mesmo impacto que a Lei 10.639/03:

A Lei 11.645/08 que incluiu a questão indígena, está no mesmo caminho, mas eu não sinto tanta força como eu sinto na Lei 10.639/03, eu não sinto tanta produção de material relacionado à questão indígena, como a questão afro. Sinto que a produção de material e o pensar o ensino indígena na escola não indígena, ainda não tem sido bem elaborado, acho que ainda estamos no campo da discussão. Eu sinto muita dificuldade, acho que falta mais militância pra questão indígena. Sinto uma mobilização social e organizada muito melhor pra questão afro do que pra questão indígena (Professora Formadora VII).

O Professor Formador VI argumentou que as discussões sobre as temáticas afro-brasileira e indígena no Curso de História da UFMT, Campus Rondonópolis, não fazem parte da prática do curso na atualidade. Salientou que as mesmas eram realizadas de forma mais sistemática, recentemente por empenho político e pessoal, particularmente no Curso de História da UFMT por dois professores envolvidos com a militância negra e indígena, recentemente aposentados.

Nesse sentido, de acordo com o dizer do colaborador VI:

Eu acho que essas questões ficaram restritas a esses dois profissionais e muito mais em função de uma pesquisa pessoal deles e de uma militância política deles, do que efetivamente uma prática do curso porque se isso fosse uma prática do curso teria ficado no curso, com a saída desses profissionais, saiu também essas temáticas.

O colaborador tece críticas à nova geração de professores formadores e a falta de engajamento político com certas discussões, como a indígena e a afro-brasileira, repercutindo fortemente na formação da nova geração de Professores de História que o Curso de História da UFMT está lançando na sociedade.

Diante desse cenário, o colaborador acredita que essa realidade representa um grande problema para o curso e, especialmente, para a formação de novos Professores de História. Salientamos que o curso de História da UFMT, *Campus Rondonópolis*, contempla em seu currículo apenas uma disciplina obrigatória denominada “História Africana”, implementada em 2011 e nenhuma disciplina sobre a história indígena. A temática africana aparece ainda nas “Disciplinas Optativas e Flexíveis e Seminários Temáticos”, com as disciplinas de “História Social do Negro” e “Estudos Afro-Brasileiros”. Nesta, a temática indígena é contemplada com apenas uma disciplina denominada de “História dos Povos Indígenas”.

Essa é uma grande deficiência do curso. Ele não trabalha com a realidade local e os nossos estudantes de hoje, em sua grande maioria, são estudantes que vem por cota racial, por cota de escola pública que está diretamente ligada à questão racial, e cota indígena, então, nesse momento, a gente tem um curso completamente descolado da realidade do estudante que chega. Talvez por isso a grande evasão de estudantes que nós temos, eles não se identificam com o curso, é um curso bastante tradicional, de divisão tradicional da História, quando eu digo tradicional é o tradicional extremo, ele reproduz o índio do livro didático, poucas opções de mobilidade (Professor Formador VI).

Para o colaborador VI, as discussões sobre docência, diante do currículo formal do curso e do quadro docente atual, é uma discussão “*pautada na práxis escolar, eu não sinto uma grande reflexão sobre a escola, sobre a questão dos saberes escolares*”. Diante dessa realidade, afirmou que as discussões sobre as leis não fazem parte do cotidiano e interesse do coletivo do curso, ficando restrita a eventuais estudos solitários de alguns professores.

Os argumentos do *Professor Formador VI* choca-se, em parte, com os relatos da *Professora Formadora VII* que afirmou incluir a temática indígena nas atividades de estudo e prática de ensino desenvolvidas na disciplina de Estágio. A Professora Formadora VII relatou que no ano de 2011, momento do seu ingresso no Curso de História, havia duas “grades curriculares” em andamento e, nesse contexto, iniciou as atividades previstas nas ementas das disciplinas de Estágio que previam atividades distintas, porém complementares. Salientou que o fato de fazer parte do corpo docente de uma escola pública, isso a auxiliou no processo de inserção dos alunos estagiários no ambiente escolar, além da oportunidade de vincular as atividades do Estágio com um projeto sobre interculturalidade por ela coordenado e desenvolvido na escola.

De acordo com a colaboradora, o projeto intercultural na escola surgiu após a constatação da presença de concepções estereotipadas e preconceituosas dos alunos em relação aos indígenas.

Nesse sentido,

o projeto foi pensado em cima do aluno porque ele surgiu quando eu passei em todas as salas de aula perguntando o que eles pensavam sobre os indígenas e eles disseram: eles fedem, é ladrão, roubam na piracema, são selvagens, comem gente, não tem enterro, as mulheres só querem casar com homem branco para dar o golpe da barriga, os jovens só bebem. Então, eu sabia o que a escola pensava quando elaborei o projeto e já estava preparada para enfrentar os estigmas, enfrentar doeu muito (Professora Formadora VII).

Nesse sentido, afirmou ter envolvido os alunos estagiários no projeto para discutir as Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, além de outras temáticas escolhidas pelos alunos.

Eu coordenava o projeto na escola, eu estava na escola e estava aqui na UFMT, então, eu pensei em juntar os estagiários para discutir junto com os professores da escola as leis. Levei os alunos para acompanhar o processo de montagem de um projeto e eles ficaram muito empolgados e começaram a querer participar. Então eu reformulei o estágio e eles começaram a produzir oficinas pedagógicas a partir das propostas dos professores (Professora Formadora VII).

A colaboradora VII citou alguns exemplos de projetos/oficinas e Planos de Ensino desenvolvidos pelos estagiários para professores e alunos da escola, com o objetivo de tratar de temas considerados problemáticos na escola, tanto em relação aos

professores, quanto em relação aos alunos da escola. Nesse sentido, salientou que uma estagiária optou por desenvolver oficinas abordando questões relacionadas com “tratamentos preconceituosos entre as crianças”, com o apoio de uma professora da escola.

Nesse contexto, a *Professora Formadora VII* afirmou que a prática de projetos na escola, com a participação de alunos estagiários, envolvendo a temática indígena, partiu de um diagnóstico que fez e constatou concepções estereotipadas e preconceituosas de professores e alunos sobre os indígenas. Nesse sentido, a colaboradora afirmou que os professores da escola “*compreendiam os indígenas como seres do passado e não como seres do presente. Foi muito problemático porque o tempo todo o estagiário e eu tínhamos que trazer a perspectiva do presente e eles não entendiam porque que um historiador falava mais do presente do que do passado*”.

A colaboradora fez referência à experiência vivenciada ao apresentar o projeto intercultural para os professores da Educação de Jovens e Adultos, numa turma com vários alunos indígenas. De acordo com seu relato, afirmou ter ouvido “*coisas dolorosas*”, como, “*indígena é ladrão, vagabundo, sujos*”.

Nesse cenário, afirmou ter desenvolvido discussões sobre a construção dos estereótipos, com o objetivo de desconstrução dos mesmos. Destacou ainda que os alunos indígenas presentes na sala passaram a se aproximar dela e dos estagiários, trazendo presentes, além de passarem a ter maior frequência às aulas. Afirmou também ter desenvolvido palestras, oficinas e minicursos sobre as leis para os professores da rede pública com a participação dos estagiários.

Em relação à atuação pedagógica do *Professor Formador VI* nas disciplinas voltadas ao ensino de história, argumentou não incluir estudos contemplando a temática africana e indígena ou referências da legislação para a educação das relações raciais por desconhecer o tema, por não haver demanda dos estudantes e pelo currículo do curso não contemplar essas discussões:

Quando eu cheguei eu percebi que nós tínhamos alguns estudantes indígenas e a necessidade de conhecer um pouco mais sobre essa questão. Mesmo assim, não se abordou, nos laboratórios não se abordou, não trabalhei, não conheço, também não houve demanda por parte dos alunos e eu estava chegando à universidade, conhecendo o ambiente, o currículo, então não trabalhei (Professor Formador VI).

Em relação ao currículo do curso, a colaboradora VII salientou que está em andamento dois currículos, um de 2009 (em extinção) e outro de 2011. Nesse sentido, argumentou que o currículo contempla uma disciplina de História da África e, em contrapartida, nenhuma disciplina sobre história indígena, o que considera *“muito complicado para um Estado que possui uma grande população indígena. O nosso currículo tem história da África, mas não tem história indígena. Minha briga é para a inclusão de disciplina sobre história indígena, é frágil essa questão”* (Professora Formadora VII). Argumentou, ainda, que as discussões dessas temáticas no interior do curso, tem se restringido ao compromisso assumido por alguns professores que se sensibilizam com a discussão, embora não seja um compromisso institucional. Afirmou que o curso possui alunos indígenas, mas não há discussões a esse respeito.

Ao questionarmos o *Professor Formador VI* sobre a sua percepção a respeito do interesse dos acadêmicos do curso sobre a temática racial, assim como o nível de conhecimento a esse respeito, afirmou que os alunos apresentam o *“nível de conhecimento do livro didático de História”*.

Em seu relato, argumentou que:

Quando eu trabalhei Laboratório de Ensino, desenvolvemos um trabalho para escrever um capítulo de livro didático e apenas um grupo quis trabalhar com a questão indígena, sobre a questão do negro nenhum grupo, e um grupo trabalhou a questão homossexual. Eu acho que, sendo bem honesto, o nível de conhecimento deles é o nível de conhecimento do livro didático, eles conhecem as questões do negro a partir do que se conhece sobre escravidão no livro didático. Não chegou aqui ainda às novas discussões, as novas pesquisas relacionadas à história da escravidão no Brasil em que se mostra o escravo não mais como a vítima da senzala, mas um escravo também atuante no sistema escravocrata, isso não chegou aqui ainda! (Professor Formador VI).

Em sua percepção, as concepções dos acadêmicos a respeito dos indígenas, não se difere muito das concepções em relação aos negros, afirmando que *“não percebo nos alunos um olhar diferenciado”* sobre os indígenas, referindo-se as imagens construídas pelos livros didáticos. Nesse contexto, destacou a existência de um acadêmico indígena e a sua concepção a respeito do mesmo.

Sobre a questão indígena, por exemplo, eu percebo que, pelo estudante indígena que nós temos, ele é um estudante que faz questão

de tentar mostrar-se o mais conhecedor possível dos saberes que operam aqui dentro, eu não o vejo compartilhando as experiências das questões indígenas, se não solicitadas. Ele tenta se mostrar inserido nesta comunidade e compartilhando discursos dessa comunidade, o que também eu acho uma coisa bastante complicada.

Nesse contexto, o colaborador afirmou perceber a existência de estereótipos nos alunos em relação aos indígenas e aos negros. Em sua avaliação, os livros didáticos de História contribuem muito com a construção de estereótipos, pois o conhecimento dos alunos sobre África, afro-brasileiros e indígenas está intimamente ligado às imagens reproduzidas pelos livros didáticos e ao papel desempenhado pela mídia na sociedade brasileira.

Na concepção dos alunos, segundo o colaborador:

Os negros ainda são os negros da época da escravidão, os indígenas são os mesmos da época da chegada dos portugueses. Há um total estereótipo dessa questão, tanto que as estudantes que fizeram um trabalho sobre a questão indígena, elas partiram desse estereótipo e tentaram problematizar um pouco isso, mas foi um grupo só que produziu um material e que problematizou um pouco mais a questão indígena, mas acho que ainda é bastante estereotipada, isso que nós estamos falando de um Estado eminentemente indígena, de uma universidade que tem como principal forma de ingresso a questão de cotas, e estamos trabalhando em cima de estereótipos (Professor Formador VI).

A análise realizada pela Professora Formadora VII sobre essa questão se aproxima da percepção relatada pelo Professor Formador VI. Para a colaboradora, a concepção de muitos alunos e também de muitos professores das escolas, “o indígena já morreu, é isso que passa pela cabeça deles”. Afirmou ainda que:

Com a questão afro já há uma aproximação melhor e eu acho que isso já é fruto da Lei 10.639/03, mas com a questão indígena não. Nós somos muito preconceituosos com os alunos indígenas, com os professores indígenas, com essa temática. Na nossa cabeça o índio já morreu ou o índio quer terra, ou só quer as políticas do governo para ter dinheiro, muitas pessoas “entendem” que os indígenas são sustentados pelo governo (Professora Formadora VII).

A colaboradora fez uma dura crítica ao comportamento de muitos professores que atuam nas escolas e a postura assumida por eles perante as problemáticas que envolvem a questão indígena no Brasil.

O que me deixa muito irritada é como o professor não se coloca na posição de intelectual, para mim o professor é um intelectual, não precisa ser um pensador sobre o que faz, não precisa entender tudo, mas se ele se aprofundar numa das áreas, conseguirá fazer um bom trabalho. A grande massa da escola e das pessoas não tem interesse no tema (Professora Formadora VII).

Compreendemos que as vozes dos professores formadores refletem uma realidade em construção, no que se refere ao estudo das questões relacionadas à história dos negros e indígenas no curso de História da UFMT Campus de Rondonópolis. Ao mesmo tempo, refletem as dificuldades e dilemas que a implementação de temática racial representa para o campo da formação de professores de História, aspectos recorrentes nos demais cursos analisados.

3.7 O Estudo da História e Cultura da África, Afro-Brasileira e Indígena no Curso de Licenciatura em História da UNEMAT: o que dizem os professores formadores?

Para fins deste estudo, entrevistamos duas Professoras Formadoras atuantes nas disciplinas de Estágio Supervisionado de Ensino de História e História e Historiografia da África e História Indígena do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Denominamos as colaboradoras como “*Professora Formadora I*” e “*Professora Formadora II*”.

A *Professora Formadora I*¹⁰⁵ é graduada em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (1990), Mestre em História pela mesma instituição (2002), doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS (2013), sua pesquisa, tanto no Mestrado quanto no Doutorado, abrange a questão dos agrupamentos indígenas no Estado de Mato Grosso no período imperial, atua com a prática de Ensino de História na disciplina de Estágio Supervisionado desde 2004.

A *Professora Formadora II*¹⁰⁶ é graduada em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT (2000), e Mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (2011). Sua pesquisa de mestrado versou sobre a ditadura militar e a imprensa em Mato Grosso, com ênfase para as relações entre a imprensa e o poder político. Atuou como professora interina nas disciplinas de História e

¹⁰⁵ Professora Efetiva do Curso de Licenciatura Plena em História da UNEMAT Cáceres.

¹⁰⁶ Professora Interina do Curso de Licenciatura Plena em História da UNEMAT Cáceres.

Historiografia da África I e II em 2009/II¹⁰⁷, 2013 e 2014. Ministrou a disciplina de História Indígena somente no ano de 2013.

A *Professora Formadora I* destaca sua identidade pessoal, composta pela herança negra e indígena, as vivências da infância e o contato com grupos indígenas, assim como, as histórias contadas pela família como aspectos determinantes para a sua trajetória como pesquisadora das questões indígenas e da apropriação desses conhecimentos no trabalho desenvolvido com os alunos do Curso de História da UNEMAT. Argumentou que não consegue “desvincular a identidade na qual foi formada, ouvindo os seus avós e os seus pais” quanto ao trabalho por ela desenvolvido no interior do curso de formação de professores de História.

Nesse sentido, a colaboradora, que se autodeclara “*negra com fortes traços indígenas*”. Lamentou a inexistência de discussões sobre as questões raciais no currículo do curso que durante anos negligenciou estudos a respeito do tema, com ênfase para a questão indígena, especialmente pelo fato de o Estado de Mato Grosso possuir forte presença de diversas populações e culturas indígenas.

A escolha pessoal pela inclusão da temática indígena e negra no cotidiano do curso de formação inicial é explicada pela impossibilidade de separação das histórias pessoais, com as escolhas profissionais.

Nesse sentido, a colaboradora argumentou que:

É impossível separar toda essa lembrança, toda essa vivência com o profissional. Eu fiz a opção pelo ensino, de ser professora antes de fazer o vestibular para o curso de História. No curso de História, que é um curso que mexe com a nossa identidade, eu fiz a opção de trabalhar sobre a história dessas pessoas que eu já vi, vivi e ouvi falar sobre elas (Professora Formadora I).

A *Professora Formadora II* ao ser questionada sobre o seu pertencimento étnico, fez a seguinte declaração: “*antes eu me classificava como parda, mas de alguns anos para cá, eu passei a me considerar negra*”. Indagada sobre os motivos da mudança, a colaboradora afirmou:

Eu refleti bastante sobre isso, eu acredito que tem vários fatores: um deles é a questão identitária, eu passei a refletir sobre “ser mestiço”

¹⁰⁷ No ano de 2009 a Disciplina de História da África fazia parte do currículo do curso de História da UNEMAT como Disciplina Optativa. Em 2010 o currículo do curso passou a contar com as disciplinas como parte do elenco obrigatório.

ou “ser negro”. A ideia do mestiço, eu considero que tem várias conotações boas, eu não entro nesse mérito se é bom ou ruim, mas por uma questão de identidade mesmo, é uma questão de militância, é uma questão de objetivo, de me identificar com o grupo, de um discurso, então, eu passei a me identificar. Eu venho de uma família bem heterogênea, brasileira, de pessoas muito brancas a pessoas negras (Professora Formadora II).

Para a colaboradora, a mudança de postura em relação à identidade étnica está ligada ao engajamento e à “militância política” com a causa e aos estudos e “leituras militantes” realizadas. Ao mesmo tempo, o trabalho desenvolvido com os conteúdos de história da África também contribuiu para a definição da sua identidade negra. De acordo com ela, *“quanto mais eu ia me interessando pelo assunto, mais eu ia me identificando como negra”*.

Ao ser questionada se o seu pertencimento étnico, identidade negra, influenciava nas abordagens realizadas em sala de aula sobre a questão africana e afro-brasileira, a colaboradora afirmou que:

Foi o inverso, foi a discussão sobre a temática social que influenciou no meu pertencimento, e não o contrário, porque pensando em questões sociais, em classes sociais, eu percebi que eu consigo abarcar um contingente maior de alunos, porque ali tem uma diversidade étnica e cultural maior (Professora Formadora II).

Nesse sentido, a colaboradora II defendeu a ideia de que, *“todos nós temos um pertencimento, nossos discursos partem de alguma coisa. O meu discurso em sala de aula como docente, ou em qualquer lugar que eu estiver, parte da temática da classe social, e não do pertencimento a algum grupo étnico. Trabalho a questão afro-brasileira a partir de uma questão social”*.

Ao dialogarmos sobre as leis, diretrizes e a obrigatoriedade do estudo da História e das culturas afro-brasileira e indígena, a *Professora Formadora I* assim se manifestou:

Acredito que, embora seja difícil pensar em obrigatoriedade através de Leis, nós tivemos um grande progresso, em termos de governo, para esta questão desde a eleição do presidente Lula. Isso é resultado do processo de eleição que veio contemplar essa necessidade (Professora Formadora I).

A colaboradora disse acreditar que a sem a promulgação das leis de ações afirmativas, tornando obrigatório o estudo das problemáticas raciais, o avanço nessa área seria pequeno. Para a colaboradora, sem a existência das leis,

poderia ter um pouco de discussão sim, mas não no sentido de atingir o aluno dos bairros mais pobres, da zona rural, estes possivelmente teriam que seguir os manuais didáticos, com a história eurocêntrica. Então, acho que está servindo, mesmo que seja uma obrigação, essa obrigação foi bem vinda! (Professora Formadora I).

Apesar da sua crítica em relação à imposição do estudo por meio de leis específicas, a colaboradora reconhece a importância de tal ação política frente ao contexto histórico de silenciamento a que essas culturas foram relegadas. Destacou ainda que, sua relevância relaciona-se à necessidade de rompimento da vigência e supremacia da história eurocêntrica em detrimento da história das populações afrodescendentes e indígenas. Segundo a colaboradora:

Nós estamos num país multirracial e ficamos só ouvindo e contando a história do europeu. Acredito que chegou o momento de termos um pouco dessa referência, de voltar um pouco nosso olhar para a questão do afrodescendente e para a questão indígena. Esta obrigação foi muito bem vinda (Professora Formadora I).

Sobre a obrigatoriedade do estudo da história africana, afro-brasileira e indígena por meio da promulgação de leis específicas, a *Professora Formadora II* salientou que a obrigatoriedade é

um indicativo de que algo está errado. A imposição da lei é um resultado, a partir do momento que ela é imposta, já não é um bom indicativo, ela tem um fator positivo e um fator negativo. Quando você obriga, impõe algo, pode aparecer frutos daí, as pessoas podem, daqui a algum tempo, considerarem aquilo necessário, e não impositivo, algumas práticas surgem daí, da imposição e torna-se rotineiro. Mas, eu percebo que a imposição ainda não significa uma conquista plena, já é o início de uma conquista, mas ela não é suficiente (Professora Formadora II).

A colaboradora considerou positiva a existência de disciplinas específicas no currículo do curso de História para o estudo da temática africana e indígena, porém argumentou que as discussões sobre estas temáticas ainda permanecem restritas a poucas disciplinas e, muitas vezes, “*parece que está atrapalhando outra considerada mais importante. Eu acredito que é um bom começo, mas acho insuficiente, acho que a temática deveria ser trabalhada em outras disciplinas também*”. A narrativa da colaboradora II remete à inserção de disciplinas sobre a questão africana e indígena no interior de um curso de História que ainda carrega a influência do modelo eurocêntrico

de organização curricular e do conhecimento histórico, questão veementemente criticada pela colaboradora, além da compartimentação dos temas, restritos ao trabalho de algumas disciplinas e/ou áreas específicas, não contemplando o currículo e as discussões dos demais docentes do curso de formação inicial.

O que eu quero dizer é que não há como você fugir dessa temática, não há como você fugir de África, da africanidade sendo que nós somos um povo inserido nesse assunto. Em qualquer disciplina que nós vamos trabalhar, eu defendo que África tem que estar ali, desde a história antiga, como o Egito (Professora Formadora II).

A promulgação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 são, no entendimento da colaboradora, resultados das lutas históricas travadas pelos movimentos negros e indígenas. *“as duas leis são um indicativo de pessoas que vivem à margem, elas eram tão marginalizadas que elas não eram vistas pela sociedade. É fruto de uma militância que vem há muito tempo, que sofreram e que continuam sendo perseguidos”.*

A Professora Formadora II afirmou que a presença do estereótipo e do preconceito em relação aos indígenas entre os alunos e na sociedade ainda é muito forte. Para ela, existe um diferencial significativo nas concepções racistas direcionadas aos afro-brasileiros e aos indígenas, considerando o preconceito contra os indígenas mais expressivo quando relacionado com o preconceito contra os negros:

Eu percebo o indígena como a maior vítima do preconceito, mais do que o negro. Há um discurso mais aberto sobre o indígena do que em relação ao negro. O desconhecimento é maior e o preconceito é maior, porque o preconceito nasce do desconhecimento. O preconceito é algo inerente a nós, nós estranhemos alguma coisa, nós não estamos acostumados, então nós precisamos entender o outro (Professora Formadora II).

A colaboradora argumentou que o preconceito contra o indígena é fruto da construção da história brasileira e do papel da mídia na difusão de informações distorcidas sobre as populações indígenas, relacionando-os ao “atraso do progresso”. Nesse sentido, salienta que:

O “ser indígena” ainda é visto como um empecilho, como algo que está atrapalhando ou então como algo que recebe tudo das mãos do governo e que não dá nada em troca, que não trabalha e isso é muito complicado de ser retirado das pessoas porque elas têm essa visão consolidada (Professora Formadora II).

A colaboradora II afirmou que muitos acadêmicos do Curso de História da UNEMAT se referiam ao índio como um sujeito *“tutelado pelo Estado, que vive na boa, tem tudo, como se fosse uma criança que o governo cuida deles, que podem fazer o que quiserem, recebem um monte de terras, andam de carrão, não possuem problemas”*, demonstrando uma concepção extremamente estereotipada e equivocada a respeito das populações indígenas.

Em relação ao preconceito contra os negros, a colaboradora esclareceu que nunca presenciou preconceito por causa da cor, mas sim em relação à existência do sistema de Cotas para Negros. Nesse sentido, argumentou que o preconceito em relação às Cotas está relacionado com os supostos privilégios que os cotistas usufruem para o ingresso na universidade, “privilégios” que facilitam o ingresso daqueles alunos que seriam “incapazes” de chegar à universidade por outras vias.

No caso do negro não é um discurso aberto, em relação ao indígena as pessoas não têm pudor de falar. Em relação ao negro, há um receio de se falar, talvez até por conta da legislação, dos riscos de ser repreendido, talvez por conta disso, mas é possível perceber, por exemplo, quando se tem a “negação do ser negro” de um indivíduo e nós não paramos para nos perguntar o porquê disso! (Professora Formadora II).

A Professora Formadora I afirmou presenciar atos de racismo entre os acadêmicos do curso com relação aos negros e indígenas. Para ela, *“alguns alunos chegam, infelizmente, no 8º semestre do curso com uma coisa muito comum que a gente se depara aqui em Cáceres, que é a referência pejorativa ao “bugre cacerense”*. “Para a colaboradora, é essencial que os professores trabalhem a relação racista existente entre os alunos e os sujeitos de origem indígena, denominados de “bugres”¹⁰⁸, que os

¹⁰⁸ “No convívio diário com a população cacerense, é perceptível o uso frequente do termo “bugre” como desqualificador de uma parcela considerável da população, tanto no ambiente urbano quanto no rural: “bugre é o que vive no mato”; “o bugre é preguiçoso”; “o bugre, você não pode confiar nele, não”; “o bugre é inferior”. O ambiente rural parecia ser o ponto de origem da designação, que se estendia ao centro urbano da cidade. Os bugres eram indivíduos com características indígenas, sugerindo uma origem distante dos centros urbanos. O termo era usado principalmente nos espaços públicos — especialmente em referência àqueles que possuíam características específicas ligadas a uma tradição indígena da região — mas poderia ser usado também em espaços mais reservados. Fica claro que o termo é pejorativo, para identificar aqueles que apresentam alguns traços físicos específicos — “cabelo de flecha, liso, escorrido”; “olho rasgado, nariz meio achatado”; “escuro sem ser negro” — que estão associados a aspectos culturais, sociais, psíquicos e econômicos também específicos: “o bugre é rústico, atrasado”; “o bugre verdadeiro é do mato, aquele que está escondido, mais agressivo e

rodeiam, argumentando que “*nós temos que trabalhar isso mesmo, nós estamos numa cidade repleta dessa população. Conheço pessoas que são indígenas e que não se reconhecem como indígena*”.

Para a *Professora Formadora I*, as discussões sobre a questão étnico-racial negra e indígena foram incluídas em seu trabalho de orientação para o estágio, por perceber desconhecimento, por parte dos alunos, em fase final do curso de graduação, como consequência da falta de disciplinas curriculares sobre a temática africana e indígena, temas que somente entraram em vigor no novo currículo de 2010:

Eu faço questão de trazer esse assunto para as minhas aulas sempre que é possível. Procuro ajudar alguns alunos a trabalhar essas temáticas, porque moram e estudam num lugar que é repleto dessa relação do índio e do negro. Os alunos que fazem estágios em escolas, mesmo não conhecendo de forma ampla a legislação, já sabem que é obrigatório estudar. É bom que esses alunos, ao terem contato com as escolas, conheçam um pouco mais sobre a legislação em si e a própria historiografia, que acaba reescrevendo suas referências sobre o negro e o índio. Sempre que é possível, eu trago essa discussão para sala de aula (Professora Formadora I).

A percepção da *Professora Formadora I* sobre o frágil conhecimento dos acadêmicos sobre a problemática racial motivou-a a utilizar experiências de pesquisas pessoais, aproximando essas experiências das atividades cotidianas da sala de aula, contribuindo para o aprofundamento das discussões sobre a diversidade cultural afro-brasileira e indígena. Acredita que a inclusão dessas discussões nos estudos sobre o estágio e a sua realização na escola, é um elemento importante para a formação do novo professor de História. Nesse sentido, a colaboradora afirmou que “*aconselha os alunos ,*

dentro das possibilidades, a apresentar o projeto monográfico e tratar da legislação atual que trabalha a questão do afrodescendente e a questão indígena, principalmente por morarmos num local onde não dá para negarmos a nossa história”.

Para a *Professora Formadora II* o público acadêmico é formado por sujeitos bastante heterogêneos, mestiços, e as discussões realizadas sobre as questões que

arredio”; “o bugre que está na cidade é mais dócil, pode ser trabalhador, mas é traíçoeiro”. GUIARD, Luís A. de Mola. O bugre, um João-Ninguém: um personagem brasileiro. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88391999000400010. Acesso em 20 de jan. de 2015.

envolvem as temáticas africana e indígena, repercutiram de forma positiva sobre a percepção e aceitação do pertencimento étnico. De acordo com a colaboradora, *“assim como eu me identifiquei como negra, eu já tive casos de alunos que após os estudos sobre os indígenas, passaram a se identificar como indígenas”*. A construção de novas concepções sobre os indígenas por meio dos conteúdos trabalhados em sala de aula está expressa na fala de dois alunos, reproduzidas pela colaboradora, onde os mesmos afirmaram que: *“pelos textos lidos a gente começa, realmente, a repensar por que nós não nos identificávamos assim, de onde surgiu essa vergonha de se identificar, esse medo de se identificar”*. De acordo com a colaboradora, o segundo aluno argumentou que *“teve uma discussão no trabalho a respeito dos povos indígenas e tudo aquilo que ele pensava antes, já não pensava mais e ele passou a ter argumentos para falar sobre os índios no trabalho”*.

Outro aspecto na prática docente é a relação construída pelo docente entre as questões estudadas em sala com as características e as especificidades das vivências dos alunos na sociedade, ou seja, a importância atribuída às experiências de vida dos alunos como elementos norteadores para o aprofundamento das discussões sobre as problemáticas em estudo. Nesse sentido, a *Professora Formadora II* fez referência à importância de *“fazer com que o aluno perceba que ele é um personagem histórico, que ele produz história”*.

A colaboradora II afirmou ter vivenciado experiências enriquecedoras ao ouvir os alunos, ter levado em consideração suas experiências de vida, pois muitos alunos *“são heterogêneos, vieram do campo, tem muitas dificuldades de leitura, mas possuem uma experiência de vida riquíssima e nós nos apropriamos desses discursos na sala de aula”*. Nesse contexto, a colaboradora fez referência às experiências de vida de uma aluna de origem indígena, salientando o valor de se incorporar as histórias pessoais de vida para melhor compreender aspectos da história social mais ampla.

Há uma aluna que disse que aprendeu o português depois de grandinha, ela é da região da fronteira, dos Chiquitanos, é uma senhora de cinquenta e poucos anos, ela tem uma experiência de vida muito boa. Quando nós trabalhamos alguma documentação ou algum texto sobre a questão indígena ou sobre a educação indígena da própria educação superior indígena, trabalhamos a lei e ela fala da sua experiência, nós a exploramos bastante (Professora Formadora II).

O nível de conhecimento da maioria dos acadêmicos do curso de História da UNEMAT, para a *Professora Formadora I*, em relação às questões raciais africana, afro-brasileira e indígena é baixo, relaciona essa realidade com a configuração curricular do curso, de cunho eurocêntrico. Nesse sentido, afirmou que “a maioria tem pouco conhecimento e um pouco da culpa é a deficiência do curso de graduação”. Um dos problemas apontados pela colaboradora refere-se à ênfase aos estudos teóricos, não os vinculando às questões mais próximas da realidade dos alunos, repercutindo na dificuldade de realização da “*transposição didática*”¹⁰⁹ por parte do futuro professor.

A atuação da professora formadora I, ao inserir tais temáticas em suas aulas, está atrelada ao contexto histórico pessoal e profissional, ou seja, ao lugar social de pertencimento e de formação da sua identidade étnico-racial, “negra com fortes traços indígenas”, pela identidade profissional e, ao mesmo tempo, pelo lugar ocupado por ela no interior do curso de Licenciatura em História da UNEMAT.

A respeito da receptividade das Leis e de suas repercussões no interior do Curso de História, com a criação de disciplinas específicas, a *Professora Formadora I* argumentou que:

No interior do curso de História, ainda há muita resistência em relação à licenciatura, alguns sujeitos não se sentem num curso de licenciatura. Mesmo dentro de um município de fronteira, com forte presença do negro e do índio, ainda predomina a compreensão do curso dentro do formato eurocêntrico. Para alguns professores, as questões relacionadas ao estudo dos afro-brasileiros e indígenas são compreendidas como sendo de responsabilidade exclusiva da área de ensino de História (Professora Formadora I).

Para a colaboradora I, a criação de disciplinas específicas para o trato das questões raciais no currículo do curso, auxiliou na construção de novas possibilidades. Para ela, o curso “*está caminhando, ainda a passos lentos, mas já está caminhando, tem uma percepção um pouco mais diferenciada da existente anteriormente, auxiliando na possibilidade de pensar esses atores sociais que não aparecem nos livros didáticos e, às vezes, nem na academia*”.

A *Professora Formadora II* acredita que o trabalho na sala de aula apresentou resultados positivos, pois “os alunos estão conseguindo se apropriar, se identificar do ponto de vista étnico, da própria identidade deles, eles se percebem, eles se enxergam

¹⁰⁹ Ver Chevallard, Yves. (2005). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

nessas disciplinas”. No entanto, argumentou que há uma grande dificuldade de interação, de diálogo entre a temática africana e indígena com as demais disciplinas do currículo. Nesse contexto, a colaboradora reconheceu a necessidade de construção de uma aproximação maior das discussões realizadas nas disciplinas específicas sobre África e a questão indígena com as

(...) outras disciplinas para não ficar restrito, é possível tornar a temática uma discussão que permeie todos os semestres e disciplinas, porque quando a gente inclui em sala essa discussão, os alunos começam a perceber a relação com outras disciplinas, eles levam isso adiante, eles querem estudar. Se nós fizermos esse compromisso com o curso, pensar nisso em longo prazo, há a possibilidade de refletirmos sobre a própria grade do curso (Professora Formadora II).

Sobre essa questão, a *Professora Formadora II* avalia que a inserção das disciplinas História e Historiografia da África I e II, “*é um bom começo, mas acho insuficiente*”, argumentando que:

Essa temática precisa ser trabalhada em outras disciplinas, por exemplo: há uma infinidade de assuntos para trabalhar sobre o continente africano, muita discussão ficou de fora, vai ficar de fora e eu gostaria de continuar com isso, os alunos gostariam de continuar, eu não sei se seria exatamente nessa disciplina, mas eu volto a dizer, em outras disciplinas, por exemplo, o continente africano no século XX, pra se pensar o neocolonialismo, a descolonização da África, pensar isso partindo da Europa para a África, mas de continuar discutindo da África para a Europa com autores africanos, pensar isso a partir de lá, nessas outras disciplinas (Professora Formadora II).

Na avaliação da *Professora Formadora I*, a temática racial africana e indígena no interior do curso, assim como na concepção da Professora Formadora II, está centrada nas discussões realizadas por áreas específicas, particularmente pela área de ensino de História. Para a colaboradora I, o curso prioriza o formato de influência eurocêntrica e apresenta dificuldades para alterar o perfil das disciplinas e discussões já sedimentadas.

Há muita recusa com algumas discussões. Muitas pessoas não se sentem num curso de licenciatura dentro de um município fronteiriço, dentro de um município estabelecido dentro de uma capitania de fronteira que tem a questão do negro e do índio muito presente. Ainda se sentem num curso de formato muito eurocêntrico, não discutindo de fato certas questões. Acreditam que a discussão dessas questões é de responsabilidade da área de Ensino de História (Professora Formadora I).

Portanto, as professoras colaboradoras desta IES, creem que a existência de disciplinas obrigatórias sobre a temática da África, afro-brasileira e indígena no currículo do Curso de História da UNEMAT, representa um avanço importante, apesar das suas limitações, particularmente em relação à existência de apenas uma disciplina sobre história indígena. Ressaltam que as temáticas em estudo ainda estão restritas às abordagens realizadas por alguns professores e disciplinas de áreas específicas, e não permeiam o universo de disciplinas que compõem o currículo formal, configurando, ainda um estudo compartimentado.

3.8 O Estudo da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena nos Cursos de Licenciatura em História de Mato Grosso: resistências, avanços e possibilidades

Tratar de diversidade cultural no contexto dos cursos de formação inicial em História representa uma possibilidade importante para a inclusão de temas e de sujeitos históricos que tradicionalmente estiveram à margem da produção histórica e dos currículos dos cursos de formação inicial e continuada de professores e, conseqüentemente, ausente na história escolar. Os avanços alcançados pela produção historiográfica, nas últimas décadas, especialmente por meio da aproximação da História com áreas distintas, porém complementares, como antropologia, sociologia e educação, possibilitaram a ascensão ao cenário histórico e educacional, de atores sociais que não eram considerados importantes para o conhecimento histórico, ficando assim ausentes, ocultos e silenciados.

A emergência e a aceitação no cenário acadêmico universitário dos estudos do multiculturalismo e do interculturalismo e a aproximação da História a esse campo, tornou possível a inclusão da história dos denominados “outros”, composto pelas minorias étnicas e raciais como mulheres, crianças, pobres, escravos, homossexuais, entre outros, na produção e veiculação do conhecimento histórico, ampliando as possibilidades de compreensão do processo histórico de formação das sociedades e, em particular, da sociedade brasileira, colaborando para a afirmação do direito à cidadania. De acordo com Moreira e Câmara (2008, p. 39):

Tais grupos se têm rebelado contra a situação de opressão que os têm vitimado e, por meio de árduas lutas, têm conquistado espaços a firmado seus direitos à cidadania. Com muita tenacidade, têm contribuído para que se compreenda que as diferenças que os apartam dos “superiores”, “normais”, “inteligentes”, “capazes”, “fortes” ou “poderosos” são, na verdade, construções sociais e culturais que buscam legitimar e preservar privilégios.

Compreendemos a perspectiva intercultural a partir da concepção defendida por Candau (2008) que compreende a interculturalidade como “projeto político, social e ético”, aonde as diferenças culturais interagem entre si, reconhecendo e respeitando as especificidades de cada sujeito e cultura. Para Candau (2008, p. 23):

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro” (*grifos da autora*), para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

A sociedade brasileira atual é resultado de um somatório de diversos povos, sujeitos, culturas e histórias, portadoras de distintos processos civilizatórios em distintas sociedades, épocas e lugares sociais, portanto, é uma sociedade multicultural em sua essência, muito embora as “diferenças” nem sempre são percebidas, reconhecidas, estudadas e respeitadas. Nesse ambiente, a escola enquanto espaço de atravessamento da diversidade cultural, torna-se um espaço de embates, resistências e partilhamentos múltiplos, a contemplar as inúmeras possibilidades de construção de uma educação multi e intercultural, em que as diferenças possam conviver, compartilhar e elaborar novas formas de compreensão das sociedades e dos sujeitos e suas histórias, tornando-a uma sociedade mais democrática e cidadã.

No entanto, no contexto da educação brasileira, a forte herança produzida pela historiografia tradicional, ainda impõem barreiras para a aceitação, inclusão e estudo das “histórias dos outros”, das suas características específicas e da contribuição dos atores históricos silenciados na constituição da sociedade. Nesse contexto, pensar em diversidade cultural no atual cenário social e educacional brasileiro, particularmente sobre a diversidade cultural afro-brasileira e indígena, ainda pode ser considerado uma questão sensível.

Para Candau (2008, p. 17),

a nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social (*grifos da autora*).

Compreendemos que os estudos envolvendo a diversidade cultural afro-brasileira e indígena, carregam componentes que interferem diretamente na construção histórica das diferenças, da desigualdade social, do preconceito, do racismo e da exclusão social de populações e sujeitos historicamente negligenciados, silenciados e ocultados pela historiografia oficial, assim como pela história escolar.

Esses esquecimentos e silenciamentos são também exemplos evidentes de práticas racistas que começam a ser revertidas pelos direitos e deveres à memória, à história e à diversidade. É importante frisar que não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão sobre a questão racial. E a escola é o espaço privilegiado para isso (ABREU, 2010, p. 164).

O trabalho sistemático de silenciamento das histórias e culturas negras e indígenas consistiu, ao longo da trajetória histórica da sociedade brasileira, na ocultação da existência das especificidades históricas dessas populações na constituição da história e da cultura brasileira, por serem consideradas inferiores e sem histórias, portanto, não seria possível contribuir na formação de outras histórias.

Nesse sentido, a forte herança eurocêntrica na produção e veiculação do conhecimento histórico, tanto na academia, quanto na escola, se manifesta de formas variadas ao incluirmos nos estudos, pesquisas, publicações e debates acadêmicos, a história dos “outros”, configurando-se como uma “questão sensível” que, apesar dos significativos avanços e transformações construídas, o olhar sobre o “outro”, suas histórias e culturas, ainda representa uma problemática que necessita de enfrentamentos sistemáticos para que a sua existência possa ser aceita, incluída e compreendida pelo conhecimento historiográfico, acadêmico e escolar.

Diante disso, acreditamos que, a abertura à compreensão das diferentes histórias e sujeitos históricos proporcionados pelos estudos do multiculturalismo crítico, interfere diretamente nos cursos de formação inicial de professores e seus currículos, questionando as tradições historiográficas e sua relação com os atores ocultos e

silenciados, assim como, questiona as práticas pedagógicas nesse ambiente e os saberes e fazeres docentes diante da formação de novos professores para uma sociedade cada vez mais multicultural e instável. Interferem também na cultura escolar, desestabilizando velhas certezas, relações pessoais e profissionais, também interferem nos significados atribuídos pelos professores à história e à cultura dos “outros” e nas concepções dos alunos frente ao contato com o conhecimento produzido no ambiente escolar sobre os diferentes sujeitos históricos e sua participação na formação da sociedade brasileira. Interferem nas concepções racistas e estereotipadas dos professores e alunos sobre o “diferente”, questionando a construção de imagens carregadas de distorções, levando ao racismo, à discriminação e ao preconceito racial. Nesse sentido,

as diferenças percebidas entre “nós” e os “outros” constituem o ponto de partida para a formação de diversos tipos de preconceitos, de práticas de discriminação e de construção das ideologias delas decorrentes. Ao colocar a diferença como ponto de partida, queremos evitar a confusão que se estabelece na fronteira entre a noção de preconceito racial e os demais preconceitos baseados sobre outros tipos de diferenças (MUNANGA, 2010, p.172).

Diante disso, questionamos como os Cursos de Licenciatura em História de Mato Grosso estão formando os novos professores para o trato da diversidade cultural afro-brasileira e indígena?

A herança do modelo eurocêntrico de produção e veiculação do conhecimento histórico continua presente em nossa sociedade, particularmente na configuração curricular dos cursos de História por nós analisados neste estudo. A compreensão dessa permanência encontra eco nas vozes dos Professores Formadores dos três cursos de Licenciatura em História do Estado de Mato Grosso. Para os colaboradores, apesar das inúmeras críticas realizadas por professores e pesquisadores a respeito do modelo de currículo ainda presente nos cursos de História, a transformação apresenta-se como um elemento complicador fruto, principalmente, de resistências internas às mudanças.

A análise das Ementas da grande maioria das disciplinas dos três cursos de Licenciatura em História de Mato Grosso suscita preocupações e questionamentos sobre o lugar ocupado pelo negro e pelo índio no contexto de formação da sociedade brasileira e, particularmente, da presença destes sujeitos na sociedade atual e, em especial, do lugar ocupado pela história dos africanos, dos afro-brasileiros e dos indígenas na formação inicial dos novos professores de História.

Uma análise mais apurada sobre a presença dos sujeitos históricos africanos, afro-brasileiros e indígenas nas Ementas das disciplinas que compõe o currículo dos cursos de História demonstra que estes sujeitos estão imbricados na história brasileira a partir do início do processo de colonização do Brasil, apresentando superficialidades ou ausências de referências às histórias destes povos e sujeitos no período anterior ao processo de ocupação das terras, negligenciando e ocultando, em grande parte, as especificidades históricas e culturais dos afro-brasileiros e indígenas.

Por que, sendo o Brasil apresentado como um país da “democracia racial” (*grifos do autor*) se encontrava até então negligenciado nos currículos escolares o acesso a informações, conhecimentos, literaturas, narrativas, embates históricos e sociais encabeçados por negros e seus descendentes ao longo do processo de formação do país? O que essa negligência revela a respeito da incoerência, para não falar do silenciamento, da omissão política e intelectual, de uma afirmação de “democracia racial”? (*grifos do autor*) O que os debates em torno da lei, e de outras políticas afirmativas, revelam sobre os alinhamentos, ambiguidades e rupturas dos que defendem e criticam esse discurso? (KALY, 2013, p. 188).

Percebemos que apesar das inúmeras possibilidades de abordagem/estudo, tanto de questões relacionadas à história e à cultura africana e afro-brasileira, assim como da história e da cultura indígena nos vários componentes curriculares dos cursos de Licenciatura em História da UNEMAT, UFMT e UFMT *Campus* de Rondonópolis, os documentos das disciplinas, componente curriculares apresentam uma caracterização que remete à herança da organização curricular eurocêntrica, explicitando abordagens restritas ao contexto de utilização da mão de obra africana e indígena no sistema colonial brasileiro. Desse modo omitem em seu texto, a compreensão destes sujeitos como atores históricos ativos, assim como a ocultação ou superficialidade no trato das problemáticas históricas vivenciadas pelos negros e indígenas na atualidade. As ementas das disciplinas dos cursos, em sua maioria, não fazem menção à presença dos indígenas no contexto social do tempo presente, permanecendo o “índio histórico”, como figura do tempo passado.

Nesse sentido, a construção das Ementas nos remete a não compreensão dos negros e dos indígenas como sujeitos ativos do processo histórico. A permanência de referências de estudos focalizando esses sujeitos apenas durante o percurso histórico do Brasil colônia e Império ou, quando se trata da atualidade, do “legado africano e

indígena na contemporaneidade”¹¹⁰ demonstra a permanência do ocultamento dos negros e índios como agentes ativos do processo histórico, assim como, o ocultamento das suas histórias e da sua participação efetiva na constituição da sociedade brasileira. Esse quadro foi também evidenciado no “*Levantamento e Análise de Informações sobre o Desenvolvimento da Temática “História e Cultura Indígena” nos Cursos de Licenciatura de Instituições Públicas e Privadas*”¹¹¹, documento produzido pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação (2012), que afirma:

[...] é frequente a ideia em muitos cursos de História de que as disciplinas História do Brasil e/ou História da América já contemplam o conteúdo referido pela Lei 11.645/08, ou, o que é ainda mais grave, que todo professor habilitado ao ensino de História do Brasil está automaticamente habilitado a dissertar sobre História Indígena. Observe-se que tal postura reforça a situação de invisibilidade e discriminação das sociedades indígenas, visto que essas disciplinas são estruturadas nos termos da história canônica, isto é, a história tem início com a ‘descoberta’ do Brasil/América pelos europeus e é narrada nos termos da história europeia, portanto, do ponto de vista do colonizador (IDEM, 2012, p.14).

A análise dos documentos curriculares dos Cursos investigados e as narrativas dos sete professores formadores entrevistados evidenciam resistências e fragilidades no que se refere aos estudos sobre a temática racial africana e indígena. Em relação aos cursos de História da UFMT ressalta-se a ausência, a omissão, a superficialidade e/ou a insuficiência de disciplinas no currículo formal que tratam especificamente da história afro-brasileira e indígena.

Nesse sentido, destacamos que o Art. 1º, § 1º da Resolução CNE/CP nº 01/2004 que estabelece acerca de disciplinas sobre a temática africana, afro-brasileira e indígena nos cursos de licenciaturas designados (História, Geografia, Literatura e Artes), seja considerada no processo de reconhecimento e renovação dos respectivos cursos. De acordo com o Art. 1º da Resolução:

¹¹⁰ Ver MEIRELLES, Lídia Maria. A temática indígena no ensino de História. In: GUIMARÃES, Selva, GATTI JUNIOR, Décio. (Orgs) Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 285-294.

¹¹¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13940&Itemid. Acesso em 20 de out. de 2014. O estudo foi realizado por meio de análise da implementação da Lei 11.645/08 em cursos de Graduação Geografia, História, Artes Visuais, Pedagogia e Letras/Português de universidades públicas e privadas de todo o país.

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

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

No ano de 2009, foi criado o “*Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*”¹¹²(2009)”, formulado pela “Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas da SEPPIR” (SubAA), em parceria com o Ministério da Educação com o objetivo de estabelecer metas e estratégias para a efetiva implementação da Lei nº 10.639/03 e Lei 11.645/08, estabelecendo as diferentes responsabilidades dos poderes federal, estadual e municipal e seus respectivos Conselhos de Educação, na adoção do disposto na lei.

De acordo com o documento (2009, p.34), dentre as atribuições do governo federal para a implementação da lei, destacamos:

Incluir na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, sob a coordenação da CAPES, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e História da África e Cultura Afro- Brasileira e Africana, com base no Parecer CNE/CP n. 03/2004 e Resolução CNE/CP n. 01/2004 e a Lei 11645/08.

Ainda de acordo com o texto do Plano, a criação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, são consideradas um “marco histórico” nas políticas públicas brasileiras, representando, “simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira” (2009, p. 13).

¹¹² Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais-1/catalogo/orgao-essenciais/secretaria-de-politicas-de-promocao-de-igualdade-racial/plano-nacional-de-implementacao-das-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afrobrasileira-e-africana/view>. Acesso em 14 de set. de 2013.

O documento relaciona várias ações que os entes federados devem desempenhar visando implementar leis e a formação para a educação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, destacamos “dois eixos de ação”:

Os eixos 2 - Política de formação inicial e continuada e 3 - Política de materiais didáticos e paradidáticos constituem as principais ações operacionais do Plano, devidamente articulados à revisão da política curricular, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação. (Eixos Estratégicos propostos no documento “Contribuições para a Implementação da Lei 10639/03”, a saber: a saber: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e Monitoramento e 6) Condições institucionais).

A formação deve habilitar à compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando a construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações Etnicorraciais (Parecer CNE/CP n. 03/2004, p. 29).

Frente à legislação constatamos que os cursos de História analisados cumprem parcialmente os dispositivos legais. No diálogo com os colaboradores, foi possível constatar que os estudos, debates e pesquisas sobre a questão racial estão restritos a algumas áreas específicas ou limitadas às escolhas políticas e militantes de alguns professores que assumiram o compromisso político de trabalhar com estas questões, mesmo enfrentando resistências internas conforme demonstrado nos relatos dos colaboradores desta pesquisa. Nesse sentido, salientamos as críticas realizadas por todos os Professores Formadores que, mesmo diante da inclusão de disciplinas específicas sobre história africana e indígena nos cursos de História, como no caso do Curso de História da UNEMAT que incluiu duas disciplinas obrigatórias sobre África e apenas uma disciplina sobre História Indígena, em que consideram que as disciplinas não possuem equidade em relação às demais, com maior número de oferta, assim como salientam a falta de relação com os demais profissionais e disciplinas curriculares.

Nos demais cursos analisados, não há disciplinas obrigatórias sobre história indígena e, por sua vez, África está contemplada com apenas uma disciplina. Da mesma forma, os colaboradores destacaram o isolamento dos estudos destas questões,

afirmando que não fazem parte das preocupações das Ementas, pesquisas e das práticas pedagógicas da maioria dos professores dos cursos analisados.

As resistências no interior dos cursos de História indicam um isolamento maior daqueles profissionais que tratam das questões raciais indígenas e afro-brasileiras, sinalizando um trabalho solitário, como demonstram alguns dos relatos registrados.

Apesar da atual configuração tradicional dos currículos dos cursos, as narrativas dos Professores Formadores explicitam inúmeras possibilidades de enfrentamento e ruptura desse modelo na prática pedagógica desenvolvida em sala de aula e nas escolhas políticas de parte dos professores dos cursos estudados.

O texto do documento *“Levantamento e Análise de Informações sobre o Desenvolvimento da Temática “História e Cultura Indígena” nos Cursos de Licenciatura de Instituições Públicas e Privadas (2012)”* faz referência à existência de disciplinas que abordam de “maneira panorâmica as sociedades indígenas do continente americano como um todo a partir do povoamento das Américas, não correspondendo às exigências da Lei n.º 11.645/08” (2012, p. 14).

Apesar da constatação dessa realidade, o documento afirma que grande parte dos cursos de Licenciatura em História do Brasil decidiu pela inclusão da temática indígena em seus currículos. Nesse contexto, salientamos que a análise por nós desenvolvida no currículo dos cursos de História de Mato Grosso, particularmente nas Ementas das disciplinas, se aproxima da conclusão do estudo realizado em nível nacional supracitado.

De acordo com o documento,

embora todas essas disciplinas sejam importantes para a formação do professor de história, elas cumprem outro papel que não se relaciona minimamente com o reconhecimento da alteridade indígena no país e a necessidade de multiplicar ideais antidiscriminatórios a partir do reconhecimento de seu protagonismo histórico e na formação do país. De fato, tais posturas não contribuem para abalar a prevalência de personagens europeus na construção da América e, ainda, reforçam a ideia de que os povos indígenas brasileiros são (ou devem ser) relíquias vivas congeladas numa pré-história imutável. Assim, ao optarem por não criar uma disciplina específica de História Indígena, preferindo diluir esse conteúdo nas disciplinas de História do Brasil ou da América, os cursos de Licenciatura em História não apenas não cumprem a Lei 11.645/08, como ainda posicionam-se incontestavelmente contra ela, reforçando um conhecimento informado por uma historiografia eurocêntrica e mantendo a ideia

folclorizada de um índio prístino e autêntico que contrasta dramaticamente com o índio real (IDEM, 2009, p.14).

Nessa perspectiva, destacamos a relevância e os significados do protagonismo do professor diante do diagnóstico da aprendizagem dos alunos em relação, nesse caso específico, aos estudos sobre os afro-brasileiros e os indígenas no processo de formação inicial. O protagonismo apresenta-se como um elemento importante no trabalho docente, envolvendo a ideia de professor “como um leitor de situações”, como destaca Tardif (2002), salientando a necessidade de o professor estar atento para aspectos significativos que se manifestam no decorrer das ações cotidianas em sala de aula, mesmo que as temáticas não estejam contempladas no currículo dos cursos de formação de professores.

A preocupação expressa por Professores Formadores em incluir em suas atividades de sala de aula estudos e discussões sobre a história dos afro-brasileiros e indígenas revela o papel político do professor frente às questões ausentes no currículo, porém, presentes nos currículos dos formadores. Assim, percebemos tensões, distanciamentos e aproximações entre as duas dimensões curriculares o prescrito e o currículo em ação em sala de aula. As preocupações, expressas por vários formadores entrevistados se aproxima da concepção que Tardif chama de “escolhas”.

Para o autor:

Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos (TARDIF, 2002, p. 132).

Alguns Professores Formadores explicitaram que, diante da escassez de disciplinas específicas ou referências às leis em determinados cursos, definiram outros campos e lugares de luta política para que o estudo sobre a história afro-brasileira e indígena fosse inserida nas atividades acadêmicas por eles desenvolvidas na formação inicial. Esses espaços/campos de discussões sobre a problemática racial são, muitas vezes, de acordo com os relatos dos colaboradores, campos de lutas solitárias, no entanto, essenciais para o processo de formação docente dos novos professores de História.

Nesse cenário, Pereira destaca que,

[...] o(s) professor(es) dará(ão) maior ou menor visibilidade ao que realiza(m) sobre história africana, indígena e afro-brasileira e sobre a questão racial brasileira em conformidade, em alguma medida, com as suas crenças pessoais, com a possibilidade de que sua ação repercuta positivamente na escola e com a apreciação que ele(s) faz(em) da receptividade destas propostas numa determinada realidade escolar (PEREIRA, 2011, p.162-163).

Portanto, evidenciamos uma dificuldade de interação e diálogo entre as temáticas africana e indígena com as demais disciplinas do currículo que, em sua essência, inserem a presença do índio e do negro em períodos restritos da história do Brasil e, geralmente, relacionando-os com a utilização da mão de obra escrava, ou restringindo o estudo sobre a África a partir do século XVI, excluindo a história africana anterior ao contato com os europeus. Constatamos também, a existência de “*silêncios incômodos*”, como relatado por uma colaboradora, no interior do curso de História no que se refere ao estudo e interesse pela temática africana e indígena, além da manifestação de comportamentos racistas e discriminatórios tanto de professores como de acadêmicos em formação, geralmente, de forma velada.

Os resultados da pesquisa sinalizam que o interesse de parcela significativa dos acadêmicos dos cursos de História sobre a temática africana e indígena, se mostra de forma tímida. Indicam também o desconhecimento da história destes sujeitos, da existência de fortes estereótipos, tanto em relação ao negro, quanto ao indígena, de preconceito, de racismo e da discriminação racial, elementos recorrentes entre o coletivo discente e docente.

As possibilidades de inclusão da história dos povos indígenas nos estudos desenvolvidos no interior dos cursos de formação de professores de história encontra eco nas palavras de Almeida (2009, p. 27), ao afirmar que:

Em nossos dias, as novas propostas teóricas da antropologia e da história, disciplinas que ao se aproximarem desenvolvem e ampliam a noção de cultura, têm permitido uma outra compreensão das relações de contato entre índios e europeus, de suas experiências no interior dos aldeamentos e, conseqüentemente, da própria história indígena do Brasil. Pesquisas interdisciplinares e estudos etno-históricos têm revelado a extraordinária capacidade dos povos indígenas de reformularem suas culturas, mitos e compreensões do mundo para dar conta de pensar e interpretar coletivamente a nova realidade que lhes é apresentada.

Os aspectos investigados demonstram que houve avanços importantes, porém pontuais, quando se trata da implementação da educação para as relações étnico-raciais e das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 por meio da criação de disciplinas específicas sobre a história da África e dos africanos no Brasil, assim como de disciplina de história e cultura indígena ou da inclusão de referências às propostas de estudo lançadas pelas leis no currículo dos cursos de História analisados. Nesse sentido, concordamos com Gabriel (2013) ao afirmar que:

[...] é importante, mas não suficiente, incorporar no currículo de História conteúdos até então ausentes nos bancos da escola. O que está em jogo é operar com esse currículo como espaço-tempo híbrido produtor de identidades narrativas nas quais a questão do “Outro” não continue mal colocada [...]. (GABRIEL, 2013, p. 289).

Assim, compreendemos que o desenvolvimento de estudos sobre temas como a diversidade cultural afro-brasileira e indígena no interior dos cursos de formação inicial não ocorre sem negociações, disputas, enfrentamentos e resistências, pois trata-se de um cenário repleto de interesses divergentes, opiniões plurais e interpretações também plurais. Nesse cenário atravessado por relações de poder, “não há como predizer que a recepção e a prática desta legislação ocorrerão de forma homogênea ou mesmo da maneira como prescrita ou prevista” (PEREIRA, 2011, p.144).

A diversidade de sujeitos/professores formadores que compõem o corpo docente dos cursos de formação inicial em História analisados, as diferentes identidades étnicas e profissionais, as distintas opções políticas e teóricas, a militância nos movimentos sociais, especialmente no movimento negro e indígena, as distintas concepções de mundo, os modos de ler e interpretar os diferentes aspectos que compõem nossa sociedade e os saberes e fazeres docentes faz com que a educação para as relações étnico-raciais tomem caminhos distintos no cotidiano formativo dos cursos de História.

Esta diversidade repercute diretamente na formação dos novos professores, nos espaços formativos e na formação da consciência histórica dos alunos da Educação Básica. Isto nos ajuda a compreender a crescente ampliação quantitativa de pesquisas e publicações acadêmicas sobre a diversidade cultural e, por outro lado, a lenta repercussão desses estudos no “chão da escola”. Ao se referir sobre estas problemáticas,

Pereira argumenta que, “a recepção é terreno de autonomias. Neste campo haverá usos diferenciados, também renovadas e mutáveis interpretações” (IDEM, 2011, p. 149).

Acreditamos que os avanços evidenciados nos cursos, embora tímidos, representam o início de processos formativos relevantes para as novas gerações de professores de História que passam a ter a possibilidade de contato e compreensão de histórias, até então negligenciadas nos bancos universitários e escolares e, a partir disso, possam contribuir para a formação da consciência histórica e da cidadania dos alunos da Educação Básica. A formação da consciência histórica é um dos principais elementos para a formação da cidadania nos sujeitos.

Nesse sentido Pagès e Fernández (2009, p. 202), afirmam que:

La conciencia histórica es fundamental en la educación para la ciudadanía. La conciencia histórica es conciencia temporal, se configura a partir de las relaciones que establecemos entre el pasado, el presente y el futuro (...). No es tan sólo un concepto relacionado con el pasado o con el recuerdo de determinados acontecimientos, sino que reclama el pasado como aprendizaje para la construcción del futuro.

Os cursos de História e o coletivo de professores formadores devem assumir a inclusão do estudo da histórica africana, afro-brasileira e indígena, seja por meio de disciplinas específicas, seja por meio da inclusão da temática nos conteúdos e discussões por eles realizadas em todos espaços e tempos na trajetória de formação dos novos professores de História, superando o trabalho solitário de alguns professores formadores, rompendo assim com a tradicional compartimentação dos conhecimentos e das discussões travadas no cotidiano dos cursos de História.

Nesse contexto, compartilhamos com as concepções de Araújo (2013) ao argumentar que:

Estou certa de que uma “outra história é possível” (*grifos do autor*), mas aqui quero propor-me o desafio de pensar essa História de um outro lugar, outro lugar epistemológico que não aquele do “ponto zero” (*grifos do autor*) da hegemonia do ponto de vista da razão ocidental, dispensando especial atenção à subalternização cultural e epistêmica das culturas não-europeias promovidas pelas relações de colonialidade e pela redução da multiplicidade de tempos e saberes. Um lugar de onde se possa lançar uma perspectiva intercultural. Diante disso, parece-me fundamental identificar propostas que sejam capazes de trazer alternativas não apenas de conteúdos culturais, mas também, e principalmente, de posições epistemológicas das narrativas. O rompimento radical com aquela tradição reivindica, portanto, a

instauração de diálogos interculturais capazes de promover uma ecologia de tempos e saberes (ARAUJO, 2013, p. 278).

Repensar a História produzida e a sua inserção nos currículos dos cursos de formação inicial em História e na prática pedagógica dos professores formadores, assim como repensar o conhecimento histórico escolar, analisando o lugar social ocupado pelos atores ausentes, inferiorizados ou “periferizados” (KALY, 2013), particularmente os afro-brasileiros e indígenas, na produção e veiculação do conhecimento histórico, constitui-se uma possibilidade concreta para a construção de um conhecimento pautado pela compreensão da importância da inclusão da história das diferentes populações e sujeitos históricos até então silenciados e/ou ocultos, rompendo assim, com a dicotomia “dominante e dominados”, “superiores e inferiores”, auxiliando na mudança de posturas e concepções sobre negros e indígenas, dos estereótipos, do racismo e da discriminação contra estes sujeitos históricos.

Essa tarefa compete, fundamentalmente, aos professores e suas leituras de mundo, suas concepções e posturas políticas e ideológicas para o difícil trabalho de questionamento dos significados históricos construídos sobre os sujeitos excluídos da história, visando a construção de uma educação que entenda como compromisso ético e político, a mudança dessa realidade.

De acordo com McLaren (2000, p. 69):

A tradução de outras culturas deve resistir à representação de autoridade por meio de um processo de descentralização que desafie diálogos que se tornaram institucionalizados através da autoridade semântica do poder de estado. Nem a prática da significação, nem a tradução, ocorrem em um vazio ideológico, e é por essa razão que os educadores precisam interrogar os sistemas de signos que são usados para produzir leituras.

Nesse sentido, a reelaboração dos significados construídos pela história requer a inclusão e reconhecimento de outras histórias, das histórias das vozes “subalternas”, “periféricas” estrategicamente ocultadas, silenciadas ou modificadas, de outras narrativas, de outros atores históricos e da contribuição destes na formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, a inclusão da história dos “outros”, pode favorecer a construção de uma consciência histórica diferenciada da produzida pela história, tradicionalmente estudada na academia e na escola, uma história produzida a partir

propósitos seletivos intencionais, marca registrada da história tradicional que, com nova roupagem e discursos, se perpetua, ignorando a existência dos “outros” e de suas histórias.

McLaren (2000), apoiado em estudos de Paulo Freire, Homi Bhabha, Walter Benajamin, Joan Scott e outros, analisa a condição do “outro”, das culturas subalternas e da diferença cultural nas sociedades contemporâneas. Nesse contexto, afirma que “uma tarefa importante do educador crítico é traduzir a diferença cultural” (McLAREN, 2000, p. 68).

Ainda de acordo com McLaren, (2000, p. 69):

Todas as formas de significação cultural são abertas à tradução, porque todos os significados resistem à totalização e ao isolamento completo. Em outras palavras, os significados culturais são híbridos, não podendo estar contidos dentro de qualquer discurso de autenticidade, de raça, classe, gênero ou essências.

Portanto o ofício do professor, em particular do professor de História, possui uma dimensão social e política ao proporcionar a elaboração de entendimentos das problemáticas sociais nas quais os alunos estão inseridos a partir das relações estabelecidas pelo professor com os temas em estudo, do lugar ocupado pelos diferentes atores históricos na “tradução” da diversidade cultural, do discurso que elabora sobre o passado e sua relação com o presente, assim como do sentido político e ideológico atribuído pelo professor no processo de ensinar História na Educação Básica.

Nesse contexto, defendemos que a temática africana, afro-brasileira e indígena seja assumida pelo coletivo de Professores Formadores como compromisso político voltado para a formação da cidadania e para a construção de uma democracia mais justa e inclusiva. Portanto, defendemos o envolvimento do coletivo docente na formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, para além das escolhas e compromissos políticos, ou da militância e do trabalho solitário desenvolvido por alguns professores no interior dos cursos de História de Mato Grosso.

ENTRE SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA INICIANTE: O ESTUDO DAS TEMÁTICAS AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

4.1 Introdução

Nesse espaço, buscamos registrar e analisar as vozes de Professores de História Iniciais, Egressos dos Cursos Investigados, analisados no capítulo anterior com objetivo de refletirmos como as Diretrizes para o Ensino da História e da Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena foram implementadas e os impactos na formação inicial, nos saberes e na prática pedagógica dos egressos atuantes na Educação Básica em Mato Grosso.

Como abordamos no capítulo II a intervenção do Estado Brasileiro por meio de políticas públicas e de Leis específicas, voltadas à defesa da diversidade racial e cultural, focalizam os direitos humanos básicos da sociedade brasileira e da luta contra os efeitos negativos do preconceito, da discriminação e do racismo. Esse novo cenário político e educacional, nos anos 2000, instigou a revisão da historiografia escolar, a produção de materiais didáticos e a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais. Assim, explicitou a urgência de mudanças de concepções e posturas diante de uma temática complexa e repleta de silenciamentos e resistências.

Investigação realizada por Silva¹¹³ (2011), no Banco de Teses da CAPES¹¹⁴, sobre a produção acadêmica, focaliza a história e a cultura afro-brasileira, no período compreendido entre os anos de 2001 a 2009, quando foi constatado um crescimento expressivo do número de teses, especialmente no ano de 2005. Para Silva (2011, p. 60), esse fato

¹¹³ SILVA, Gizelda Costa da. *O estudo da História e cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental: Currículos, formação e prática docente*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

¹¹⁴ CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). <http://www.capes.gov.br/>

[...] pode representar um resultado da aprovação da lei, como também pode significar o resultado do interesse pelo tema na aprovação da Lei 10.639/2003, como resposta à demanda dos movimentos sociais por pesquisas sobre as questões relativas ao conhecimento do negro, não restrita à escravidão no Brasil.

A autora demonstra que este crescimento do interesse pela temática pode ter sido provocado pela promulgação da Lei n.º 10.639/03 ou podemos ler, segundo a autora, que a Lei pode ter sido criada também devido ao crescente interesse de pesquisadores pelo tema, como parte do conjunto de lutas e pressões históricas dos movimentos sociais e movimentos negros.

Os dados analisados pela autora demonstram que no ano de 2003 foram defendidas 26 (vinte e seis) teses sobre a temática africana e afro-brasileira em universidades públicas e privadas, com destaque para o Estado de São Paulo, com 16 (dezesesseis) teses. No ano de 2004, 30 (trinta) teses foram aprovadas, predominantemente nas instituições paulistas e Universidades do Ceará, Rio de Janeiro e Paraná.

De acordo com Silva (2011, p. 62):

O ano de 2005 foi o de maior produção com o total de 44 trabalhos. A PUC-SP e a USP lideraram a produção, mas instituições de outras regiões também apresentam trabalhos, a UFRN, UFCE, UFPB, UFSC e a UFSCAR, mostrando uma distribuição dos programas de pós-graduação nas diferentes regiões do país.

No ano de 2006, Silva (2011) constatou uma redução da produção de teses sobre o tema. Em 2007, o número de teses defendidas foi de 20 (vinte), com destaque para o estado de São Paulo e Goiás. O ano de 2008 apresentou 20 (vinte) teses defendidas, especialmente nos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Pará e Paraná. Em 2009 foram defendidas 23 (vinte e três) teses, com destaque para a Bahia.

Segundo Silva (2011), entre as áreas de conhecimento com maior produção de teses, no período de 2001 a 2009, destacou-se a História, com um total de 45 (quarenta e cinco) teses, seguida pela Educação, com 39 (trinta e nove) teses¹¹⁵.

¹¹⁵ Outro mapeamento da produção científica neste período pode ser apreendido em PAULA, Benjamim Xavier de. A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro-brasileira. Formação, saberes e práticas educativas. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2013. Ver também: PAULA, Benjamim Xavier de, GUIMARÃES, Selva. 10 anos da Lei federal 10.639/03 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas

Realizamos um levantamento da produção de teses entre os anos de 2010 a 2011 no Banco de Teses da Capes. Constatamos um total de 25 teses de diferentes áreas do conhecimento sobre a questão do negro. A área do conhecimento que concentrou o maior número de pesquisas foi a Educação, com 04 (quatro) teses, seguida pela História e Psicologia, com 03 (três) teses cada; Ciências Sociais e Serviço Social, com 02 (duas) teses; Literatura, Linguística, Música, Geografia, História Social da Cultura, Sociologia, Direito, Odontologia, Comunicação e Informação, e Administração Pública e Governo, com 01 (um) tese cada.

Nesse conjunto, os principais temas estudados são: preconceito racial, o sistema de cotas para negros na universidade, visibilidade negra no ensino superior, acesso à saúde, ações afirmativas para negros no ensino superior, movimento negro, ensino de história africana e afro-brasileira, literatura negra, escravidão e vestuário, mulheres negras e movimentos sociais, identidade negra e Rap, identidade racial na educação infantil.

Os locais de produção com maior número de estudos sobre a temática negra são: São Paulo com 09 (nove) teses; Rio de Janeiro com 05 (cinco) teses; Rio Grande do Sul, com 04 (quatro) teses; Pernambuco 03 (três) teses; Distrito Federal, com 02 (duas) teses; Bahia e Ceará, com 01(um) tese cada.

Em 2012, constatamos 22 (vinte e duas) teses sobre a questão africana e afro-brasileira. A maior concentração de pesquisas encontra-se nas áreas de Educação, com 07 (sete) teses, Ciências Sociais, com 03 (três) teses, Ciências Políticas, Antropologia e História, com 02 (duas) teses cada área, Geografia, Direito e Estudos Literários, Estudos Étnicos, Africanos, Genética e Biologia Molecular, com apenas 01 (um) tese cada. Os estados com o maior número de pesquisas realizadas foram: São Paulo, com 07 (sete) teses, Ceará, Rio de Janeiro e Minas Gerais, com 03 (três) teses cada, Santa Catarina, 02 (duas) teses e os estados do Pará, Goiás, Bahia e Sergipe, com 01 (um) teses cada.

Destas, apenas 04 (quatro) teses das áreas de Educação e Geografia, fazem referência direta a Lei n.º 10.639/03, as demais investigaram temas como cultura afro-brasileira e oralidade, união africana e desenvolvimento sustentável, História da África como disciplina, sincretismo religioso, África do Sul, memória e história, missionários e práticas religiosas na África, história da África, literatura pós-colonial, negros

ceramistas, políticas raciais comparadas – Brasil e Colômbia, inclusão do negro no ensino superior, dança, diáspora como movimento social, identidade quilombola, mestiçagem, hipertensão arterial em afrodescendentes e representações sobre a África em livros escolares de Geografia.

Em relação à temática indígena foram localizadas informações apenas após ano 2011, totalizando 38 (trinta e oito) teses. As áreas com maior concentração de teses defendidas foram a Educação, com 08 (oito) teses, Ciências Sociais, com 07 (sete) teses, Direito, História, Antropologia, Psicologia, Enfermagem e Saúde Pública, com 02 (duas) teses cada; Música, Odontologia, Química Biotecnologia, Geologia e Geoquímica, Educação Escolar, Letras, Geografia, Biologia, Artes Visuais e Medicina, com 01 (um) tese cada.

Os temas identificados foram: cestaria, cerâmica indígena, linguagem, artes visuais, uso do álcool, mitologia indígena, artefatos arqueológicos, organização social, territorialidade, direitos dos povos indígenas, doenças, escola indígena e a infância de meninos indígenas, infanticídio, saúde indígena, formação de professores indígenas, indigenismo no Brasil e inclusão digital.

Os estados com maior número de produção de teses foram: São Paulo, com 16 (dezesesseis) teses, Distrito Federal, com 04 (quatro) teses, Santa Catarina, Minas Gerais e Rio de Janeiro, com 03 (três) teses cada, Bahia, Rio Grande do Sul, com 02 (duas) teses e os estados de Goiás, Alagoas e Pará, com 01 (um) tese cada.

No ano de 2012, identificamos 56 teses defendidas, contemplando diferentes abordagens sobre a questão indígena. Dentre os temas das pesquisas, identificamos: Educação intercultural indígena; saúde indígena e políticas públicas; memórias de professores indígenas; práticas culturais e contatos Inter étnicos; fotografias e postos indígenas; índios, colonos e autoridades régias; associativismo indígena; movimento indígena e igreja católica; ações civilizatórias e conversão católica; serviço de proteção ao índio; identidade étnica; conhecimentos indígenas; missões jesuíticas; língua, cultura e sociedade; educação das mulheres indígenas; território, turismo e identidade étnica; direitos indígenas; terras indígena e meio ambiente; arte indígena; crianças indígenas e brincadeiras; práticas alimentares; gestão territorial; sustentabilidade; dispositivos tecnológicos e mediação cultural; vídeo nas aldeias; linguagem indígena e contos indígenas.

Os Estados com maior número de pesquisas produzidas foram: São Paulo, com 20 (vinte) teses; Rio de Janeiro e Goiás, com 06 (seis) teses cada; Santa Catarina, Minas Gerais e Distrito Federal, com 04 (quatro) teses cada; Mato Grosso do Sul e Bahia, com 03 (três) teses cada; Paraná e Rio Grande do Sul, com 02 (duas) teses; Mato Grosso e Pernambuco, com apenas 01 (um) tese cada.

As áreas do conhecimento que mais concentraram pesquisas foram: Antropologia, com 14 (quatorze) teses, seguidas pela Educação, com 11 (onze) teses e História, com 07 (sete) teses, Linguística, com 05 (cinco) teses, Geografia, com 03 (três) teses, Ciência Social, com 02 (duas) teses. As áreas de Sociologia, Ciência Política, Ciência dos Alimentos, Engenharia Florestal, Comunicação e Semiótica, Desenvolvimento Sustentável, Ciências Biológicas, Memória Social, Direito, Epidemiologia em Saúde Pública, Relações Internacionais, Ciências da Religião, Ciências da Saúde e Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste, com apenas 01 (um) tese cada.

A diversidade de temáticas pesquisadas, assim como de áreas do conhecimento demonstram uma variedade ampla de problemáticas que auxiliam para o enriquecimento dos saberes sobre as populações indígenas, suas culturas e histórias. Essa diversidade de linhas de investigação pode contribuir para a prática dos professores, para o ensino e aprendizagem da história e cultura indígena, contribuindo com o proposto pela Lei n.º 11.645/08.

Salientamos que dentro deste universo de teses, não identificamos nenhuma pesquisa com as palavras chave sobre a Lei 11.645/08, que instituiu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena. Essa constatação pode demonstrar a preocupação das pesquisas com outros aspectos da história e cultura indígena e não com o ensino da história e cultura indígena especificamente. Ressalvamos que, o tempo decorrido desde a promulgação dessa Lei em 2008 até o lançamento dos dados pela Capes em 2012, pode indicar que o período de quatro anos foi insuficiente para a conclusão e divulgação de pesquisas de doutoramento que abordassem as questões propostas pela referida lei, especificamente no que tange a formação de professores e o estudo da história e cultura indígena na Educação Básica, questões centrais da Lei. No entanto, o número expressivo de trabalhos, indica o interesse por abordagens envolvendo as diferentes etnias indígenas, tradições, usos e costumes, saúde, políticas dentre outras.

Tomando como base os dados disponíveis no Banco de Teses da Capes sobre a questão indígena, constatamos que a promulgação da Lei n.º 11.645/08, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura dos povos indígenas em todas as instituições da Educação Básica, ainda não causou impactos significativos na produção acadêmica (teses), em nível de Doutorado, nas áreas indicadas, pela referida lei, como preferenciais para que se desenvolvam os estudos, ou seja, a História, Artes Visuais e Literatura. Constatamos também, que a maioria das teses se concentra nas áreas de Antropologia (14 teses), Educação (11 teses), História (07 teses) e Linguística (05 teses). Como explicar a não produção de teses, nestes anos investigados, na área da História e de ensino de história? Uma das hipóteses é o fato de que tradicionalmente, as questões relacionadas à Formação de Professores e Ensino de História, estarem mais ligadas à Educação. Indica também o espaço da temática nas Linhas de Pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em História do país.

Diante do exposto, afirmamos que há um número bastante expressivo de pesquisas de doutoramento envolvendo diferentes temas relacionados às temáticas afro-brasileira e indígena. No entanto, constatamos um número ainda restrito de Teses voltadas para a história e cultura dessas populações e, especialmente, um número pouco expressivo de pesquisas relacionadas às temáticas étnico-raciais, à formação de professores, ao ensino de História, ou fazendo referência às Leis de ações afirmativas.

Nesse contexto, reiteramos nossa defesa da ampliação de pesquisas e produções cuja ênfase esteja voltada para a formação de professores para o desenvolvimento e implementação efetiva de uma educação para as relações raciais, como proposto pelas referidas leis. Esta Tese faz parte deste esforço. Na sequência, apresentaremos um diálogo com professores iniciantes egressos dos cursos de Licenciatura em História de Mato Grosso anteriormente analisados.

4.2 O Estudo da História da África, Afro-Brasileira e Indígena na Formação Inicial nos Cursos De História De Mato Grosso nas Vozes de Professores Iniciantes

As entrevistas¹¹⁶ foram realizadas durante os anos de 2012 a 2014 com 11¹¹⁷ (onze) professores de História iniciantes egressos dos cursos de Licenciatura em

¹¹⁶ Todas as entrevistas foram realizadas por mim, Osvaldo Mariotto Cerezer, entre fevereiro de 2012 a setembro de 2014. As entrevistas foram gravadas e transcritas pelo pesquisador, após esse

História da UNEMAT e UFMT, a partir de 2008, os quais são atuantes como docentes na Educação Básica – anos iniciais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º anos e do Ensino Médio.

Nossas entrevistas foram pautadas pelo desejo de compreender aspectos da formação inicial dos colaboradores no que tange ao estudo da história da África, dos afro-brasileiros e indígenas e a relação/impacto dessa formação na atuação docente na educação Básica em escolas públicas e privadas do Estado de Mato Grosso. Procuramos dialogar e explorar as concepções dos professores iniciantes sobre o estudo da questão étnico-racial africana e indígena na formação inicial, os saberes e as práticas educativas.

Dialogamos com os professores iniciantes a respeito das representações com ênfase para o racismo, a discriminação e os estereótipos contra afro-brasileiros e indígenas. As dificuldades e desafios enfrentados pelos professores ao serem inseridos na escola e o início da carreira docente, as estratégias por eles utilizadas para enfrentar estas e outros desafios, as atividades desenvolvidas envolvendo a temática racial, também fizeram parte do diálogo.

Os colaboradores possuem de 04 (quatro) meses a 04 (quatro) anos de tempo médio de atuação docente na Educação Básica. Este perfil se enquadra ao conceito de “professor iniciante” defendido pelos autores Carlos Marcelo Garcia (1999) e Huberman (1992). Estes autores adotam a categoria de professor iniciante, para aqueles que possuem até 05 anos de prática docente. Nesse sentido, foi adotado por nós como critério para analisarmos as temáticas propostas por este estudo.

Inspirados em Huberman (1992) e Garcia (1999), compreendemos por professor iniciante, o docente em fase inicial da carreira profissional, com até 05 anos de atuação profissional. De acordo com os autores, a fase inicial da carreira é uma etapa marcada por complexas situações relacionadas ao “aprender a ser professor” na prática em ambientes instáveis e incertos, exigindo dos novos educadores o desenvolvimento de atitudes de experimentação, baseadas em erros e acertos, bem como na persistência e enfrentamento de situações problemas.

processo foram enviadas para análise dos colaboradores e aprovadas para uso nesta pesquisa. Todos os colaboradores assinaram “Carta de Sessão”, autorizando o uso integral dos dados coletados.

¹¹⁷ Entre os onze professores(as) colaboradores, quatro são egressos do Curso de História da UNEMAT; quatro são egressos do Curso de História da UFMT e três são egressos do Curso de História da UFMT *Campus* de Rondonópolis.

Segundo García (1999, p. 26), trata-se de uma “[...] etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral, através de estratégias de sobrevivência”.

Huberman (1992) destaca cinco fases distintas no desenvolvimento da carreira profissional docente: exploração, estabilização, diversificação ou questionamento, conservadorismo e desinvestimento. Considera os 2-3 primeiros anos como sendo a fase de “exploração” onde o professor passa por diferentes experiências desafiadoras, avaliando o desenvolvimento em termos de competência profissional. Segundo constata o autor, a fase exploratória pode ser

[...] sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora. No caso concreto do ensino, a exploração é limitada por parâmetros impostos pela instituição: as pessoas têm oportunidade de “explorar” poucas turmas para além das suas, poucos estabelecimentos, para além do seu, poucos papéis para além do de responsável pelas suas turmas. (IBIDEM, 1992, p. 39).

O autor salienta que o início da carreira é um momento de socialização e de muitos desafios a serem enfrentados pelos professores. Nesse período, considera, com base em autores como Fuller (1969), Field (1979) e Watts (1980), dois importantes estágios de desenvolvimento: a “sobrevivência” e a “descoberta”. Na fase da “sobrevivência” destaca-se o denominado “choque do real” e os aspectos relacionados com “[...] o *tactear* constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho (HUBERMAN, 1992, p. 39).

O segundo estágio denominado “descoberta” é marcado pelo entusiasmo, pela experimentação e pela exaltação, por estar em seu ambiente de trabalho, local repleto de novidades. Para fins desta pesquisa, consideramos os professores em fase inicial da carreira docente com até 05 (cinco) anos de atuação na Educação Básica.

Os colaboradores selecionados pertencem à faixa etária de 22 a 47 anos de idade, 08 (oito) pertencem ao sexo feminino e 03 (três) ao sexo masculino. Em relação à questão étnico-racial, 02 (dois) colaboradores se autodeclararam brancos, 05 (cinco), se consideram pardos, 02 (dois) de autodeclararam negros, 01 (um) professor se autodeclarou indígena e 01 (um) colaboradora se autodeclara “Latina” por não considerar as tipologias adotadas pelo IBGE para identificação racial e usadas, por nós, nesta pesquisa. A colaboradora defendeu a sua posição afirmando que sua origem étnica

é formada por africanos e italianos e que, apesar de possuir estereótipo branco e olhos claros, se considera latina, não concordando com a categorização utilizada pelo IBGE.

A atuação profissional dos colaboradores está assim distribuída: 05 (cinco) professores iniciantes atuavam em escolas públicas (estadual e municipal) e em escolas privadas, 05 (cinco) professores atuavam, exclusivamente, em escolas públicas e apenas 01 (um) professor atuava somente em escolas privadas.

Optamos por não identificar os colaboradores pelos seus nomes originais. Os identificaremos por Professor(a) Iniciante I, Professor(a) Iniciante II, e, assim, sucessivamente. As entrevistas seguiram um roteiro específico, previamente, definido, com questões sobre a formação inicial dos colaboradores, com ênfase especial para a educação para as relações étnico-raciais e a implementação da Lei n.º 10.639/03 e n.º Lei 11.645/08 nos Cursos de História, os impactos na formação inicial, nos saberes e práticas no ensino da história africana, afro-brasileira e indígena em seu cotidiano profissional, assim como questões sobre as representações dos alunos em relação às temáticas em estudo, a questão do racismo, do preconceito e da discriminação nas escolas e as ações dos colaboradores frente a este cenário.

A *Professora Iniciante I* é graduada em História pelo Curso de Licenciatura Plena em História da UNEMAT, onde concluiu o curso no primeiro semestre de 2009. Se autodeclara negra. Iniciou sua carreira como professora de História em 2011, atuava como professora interina em duas escolas públicas no interior do Estado de Mato Grosso, atuando no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA. A colaboradora possuía formação em Magistério e atuava nessa área antes do ingresso no curso de História. Em relação ao perfil socioeconômico e racial dos alunos das escolas em que atuou, classificou-os como alunos brancos, negros, pardos e poucos alunos descendentes de indígenas. Em ambas as escolas, os alunos pertenciam à camada social de baixa renda.

A *Professora Iniciante II* possui graduação em História pela UNEMAT, 2009/I, e Especialização em Gestão Pública 2013/I. Se autodeclara branca. Iniciou no magistério atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, onde ainda atua em escola privada. Iniciou a carreira docente como professora de História em 2010, atuando em escola pública em município do interior de Mato Grosso. Em relação ao perfil socioeconômico e étnico-racial dos alunos, destaca que os alunos da escola privada pertencem às camadas média e média alta, contrastando com o alunado da escola

pública, composto em sua grande maioria por alunos de nível socioeconômico mais baixo.

O *Professor Iniciante III* é graduado pelo curso de Licenciatura e Bacharelado em História da UFMT Cuiabá, onde concluiu o curso em 2011. Se autodeclara de cor parda. No momento da entrevista em 2013, cursava a Especialização em Docência do Ensino Superior. Como professor de História, atua em duas escolas privadas com alunos do Ensino Fundamental e Médio e Cursinho Pré-Vestibular. Além das aulas de História, ministra também aulas de Filosofia e Sociologia. O perfil socioeconômico e racial dos alunos das duas escolas privadas corresponde à classe média alta com predominância de brancos e pardos.

O *Professor Iniciante IV* concluiu a graduação em História pela UFMT Cuiabá no ano de 2008. Se autodeclara de cor parda. Entre os anos de 2009 a 2011 realizou o Mestrado em História pela mesma instituição, onde atualmente cursa o Doutorado em História. Ingressou na carreira docente em 2011 atuando em escolas privadas e, posteriormente, como professor interino na rede pública. Desde 2012 atuava como professor concursado em escola pública estadual e na rede privada. Ministrava aulas de História para alunos do Ensino Fundamental e Médio. Segundo o colaborador, havia uma diferença bastante acentuada em relação ao perfil socioeconômico e étnico-racial dos alunos das escolas privadas (que também atendia filhos de operários) e a escola pública localizada na periferia de Várzea Grande, cidade vizinha a Cuiabá. Na escola privada predominava os alunos brancos, enquanto na escola pública os negros eram maioria.

A *Professora Iniciante V* é licenciada em História pela UNEMAT em 2008. Se autodeclara de cor branca. Após a conclusão da graduação, fez o curso de Especialização em Gestão Ambiental, com ênfase para a geo-história. O ingresso na carreira docente como professora de História ocorreu em 2009, atuando como professora interina na Educação Básica e com a EJA. A partir de 2011, ao assumir o concurso do Estado de Mato Grosso, passou a atuar no Ensino Fundamental e Médio. Em relação à questão socioeconômica e racial, salientou que a escola em que trabalhava está situada na região central da cidade Cáceres e atendia alunos de diferentes condições econômicas, principalmente a classe média. Considera a escola um espaço multirracial e multicultural, por atender alunos de diferentes origens e pertencimentos raciais.

A *Professora Iniciante VI* graduou-se em História pela UNEMAT em 2009. Considera-se “latina” por não concordar com as definições usadas pelo IBGE sobre cor e raça e por nós utilizados na pesquisa. Sua inserção no campo da docência ocorreu durante a realização do curso de História, atuando como professora substituta, dando aulas de Inglês, Biologia, Química e História. No ano de 2010, ao ser aprovada em processo seletivo, passou a atuar como professora de Geografia, História e Religião em uma escola multiseriada, atendendo crianças de cinco a nove anos de idade, além da EJA, num projeto de assentamento de sem-terra. A partir de 2011, passou a atuar como professora concursada em escolas na região norte de Mato Grosso. A primeira escola em que atuou atendia alunos de famílias de baixa renda, em sua grande maioria filhos de migrantes nordestinos e indígenas da etnia Xavante. Na segunda escola pública, os alunos eram em sua maioria filhos de migrantes sulistas da classe média. A colaboradora salientou que a população negra na região era quase inexistente.

A *Professora Iniciante VII* concluiu o curso de Licenciatura e Bacharelado em História na UFMT no ano de 2008. Autodeclara-se de cor branca. Iniciou sua atuação na docência em 2008, retornando à sala de aula após a conclusão do Mestrado em História em 2011. Atua como professora de História, Sociologia e Filosofia em duas escolas, uma pública e outra privada. Na escola pública¹¹⁸ atua no Ensino Médio, e na escola privada no Ensino Fundamental II e Médio. Em relação ao perfil socioeconômico dos alunos da escola pública, salientou que era um “público seletivo”, sendo a maioria dos alunos negros e mestiços. Na escola privada a maioria dos alunos era formada de brancos da classe média.

A *Professora Iniciante VIII* concluiu o curso de Licenciatura em História na UFMT *Campus* de Rondonópolis no ano de 2010. Autodeclarou-se negra. Possui curso de Especialização em fase de conclusão. Iniciou sua atuação na docência no ano de 2010 em uma escola pública atuando como professora de Ensino Religioso e, posteriormente, nos anos de 2011 e 2012, como professora de História. A partir de 2013, atua como professora de História no Ensino Fundamental e Médio em uma escola privada de Rondonópolis. Na escola pública em que atuou verificou que os alunos pertenciam a classe média e, em sua grande maioria, eram brancos. Na escola privada, os alunos pertenciam à classe média alta, com pouca presença de alunos negros.

¹¹⁸ A escola pública é uma escola militar e atendia, em sua grande maioria, os filhos de militares.

Salientou que na escola privada havia apenas um aluno indígena, criado como filho adotivo por uma família não indígena.

A *Professora Iniciante IX* é licenciada em História pela UFMT *Campus* de Rondonópolis em 2010. Se autodeclarou parda. Iniciou curso de Especialização, mas não concluiu. Ingressou na docência no ano de 2011 em uma escola pública municipal na periferia de Rondonópolis, ministrando aulas no II Ciclo do Ensino Fundamental (5º a 8º). A partir de 2012 atuava em uma escola pública estadual nos anos finais do Ensino Fundamental (7º a 9º) como professora de História e Sociologia. O perfil do alunado é composto por membros da classe média baixa, em sua grande maioria, composta por negros e pardos.

A *Professora Iniciante X* concluiu o curso de História da UFMT, *Campus* de Rondonópolis, em abril de 2014. Se autodeclarou parda. Atuava como professora interina em duas escolas públicas estaduais, ministrando aulas de História para o Ensino Fundamental. Sobre o perfil socioeconômico e racial dos alunos, esclareceu que uma das escolas, localizada na periferia de Rondonópolis, era formada por 80% de alunos negros e pardos de baixa renda, com muitos problemas familiares e sociais. A segunda escola em que atuava,¹¹⁹ era composta por imensa maioria de alunos brancos provenientes de famílias de classe média alta.

O *Professor Iniciante XI* é licenciado em História pela UFMT onde concluiu o curso no ano de 2008, ingressou na carreira docente em 2009. Se autodeclarou indígena da etnia *Paresi*. Atuava como professor efetivo em uma escola estadual na cidade de Cuiabá ministrando aulas de História para o Ensino Fundamental e Médio. Segundo o colaborador “*demorou muito para eu descobrir que eu era indígena da etnia Paresi. Hoje eu faço questão de dizer, antes eu tinha vergonha*”.

Ao ser questionado se sofreu preconceito durante a graduação pelo fato de ser indígena, o colaborador afirmou que “*não interferiu em nada porque meus colegas não me viam como índio, nunca sofri preconceito*”.

4.2.1 O Estudo da História e Cultura da África, Afro-Brasileira e Indígena na Formação Inicial

¹¹⁹ Escola confessional, porém mantida com recursos públicos do Estado de Mato Grosso.

Neste espaço, apresentaremos alguns dos aspectos presentes no diálogo com os professores iniciantes sobre a formação docente inicial no interior dos cursos de Licenciatura em História de Mato Grosso e sua relação com os estudos propostos pela Lei n.º 10.639/03 e Lei n.º 11.645/08. Nosso objetivo é compreender como a história e cultura da África, dos afro-brasileiros e indígenas foram incorporadas e estudadas nos cursos de História aqui investigados e os impactos na formação inicial, nos saberes e na prática docente dos colaboradores. Objetivamos identificar os significados que os professores iniciantes atribuem à obrigatoriedade do estudo da temática racial afro e indígena.

4.2.1.1 Vozes de Professores Iniciantes Egressos do Curso de História da UNEMAT

Ao narrar sua experiência na formação acadêmica, a *Professora Iniciante I* salientou que, durante sua formação, não teve acesso à disciplina optativa História da África, destacando assim as lacunas da formação sobre tema. De acordo com a colaboradora, durante a sua formação inicial, os temas relacionados ao estudo da história e das culturas afro-brasileira e indígena não foram alvo de discussões e aprofundamentos devido à inexistência de disciplinas obrigatórias específicas. Ocorreram apenas análises superficiais com referência às diretrizes da Lei n.º 10.639/03 e às rápidas discussões sobre a questão indígena no Mato Grosso as disciplinas de Estágio Supervisionado.

A *Professora Iniciante I* destacou que a temática indígena teve uma abordagem maior, especialmente sobre o contexto histórico de Mato Grosso. Esse destaque está relacionado à preocupação de alguns formadores que desenvolveram pesquisas sobre a temática indígena no curso de Mestrado e doutorado e, por isso incluem a temática em suas atividades de ensino. Apesar disso, segundo a Professora Iniciante, a temática não foi aprofundada, repercutindo em dificuldades para tratar dos temas em sala de aula. Ao ser questionada sobre conhecimento a respeito do tema em estudo, tomando como referência os estudos realizados em sua formação inicial e as experiências como professora, a colaboradora afirmou ser “*baixo, pelas informações que a gente tem, a que chega até nós e quando chega parece sem importância, fica em segundo plano*”. Nesse sentido, afirmou que, a discussão sobre a temática afro-brasileira e indígena acontece, na maioria dos casos, porque ela é proposta, como no caso das Leis: “*apenas*

se discute sobre determinado assunto quando trazem a discussão para você. Nós ainda lidamos com as coisas de forma resistente”.

A *Professora Iniciante II* afirmou que “precisa buscar mais” conhecimentos sobre a temática étnico-racial africana, afro-brasileira e indígena, salientando que *os saberes sobre “estão em construção”* e que não há a oferta de cursos de formação continuada sobre a temática racial. Para a colaboradora, *“os cursos de formação do educador estadual não abrangem esse assunto”*. *“Parece que “já passou”, que não é “algo relevante” e, na escola privada não há formação e então, nós como educadores temos que buscar esse conhecimento”*.

Sobre esta questão, a *Professora Iniciante V* argumentou que as temáticas africana e indígena foram tratadas por algumas disciplinas, particularmente pela área de ensino de História.

Lembro-me que a Lei 10.639/03 foi abordada nas aulas de Estágio, sobre a importância da cultura africana na formação da nossa sociedade. O foco foi sobre a atualidade, a discriminação, a questão do negro no mercado de trabalho (Professora Iniciante V).

Sobre a temática indígena, a colaboradora salientou que o assunto foi tratado de forma superficial, com ênfase para a questão indígena no Estado de Mato Grosso. Nesse sentido, argumentou que a temática deveria ser “melhor trabalhada” para dar maior “respaldo” ao trabalho do professor em sala de aula. Apesar disso, afirmou que aborda a temática com tranquilidade na escola.

Em relação às temáticas africana e afro-brasileira, a *Professora Iniciante I* lembrou que foram realizadas breves discussões em disciplinas como História do Brasil e Estágio Supervisionado, limitando à abordagem da presença dos africanos no Brasil como mão de obra escravizada e a implementação da Lei n.º 10.639/03. No entanto, os estudos realizados não foram aprofundados.

A *Professora Iniciante VI* argumentou que a universidade *“poderia ter sido melhor, mais completa, pois ficaram falhas na minha formação”*. Apesar disso, acredita que o curso de História lhe deu importantes aportes para compreender, de forma mais ampla, as questões da história da África e da Lei n.º 10.639/03. Em sua avaliação se manifestou:

Eu achei muito interessante a abordagem realizada porque quando eu estava na escola, eu tinha a impressão de que o negro era igual uma planta, parecia que ele tinha aparecido, brotado no Brasil. Eu não tive professor na escola que me falasse sobre como era na África e,

aqui. Na universidade eu tive o prazer de conhecer a história africana antes da colonização branca europeia, ou antes da colonização que envolveu a chegada dos negros no Brasil (Professora Iniciante VI).

Em sua análise, percebemos que a colaboradora atribuiu grande parte da concepção distorcida ou da falta de conhecimento sobre a África, como sendo fruto da veiculação de uma história limitada pelos livros didáticos. Ao fazer esta constatação, e os prejuízos dele decorrentes, afirmou que:

Os estudos e trabalhos que realizamos foram muito importantes e contribuem para a minha transmissão do conhecimento em sala de aula hoje. Eu cuido muito para que isso não aconteça, para que meus alunos não tenham uma visão limitada sobre a África e sobre os negros no Brasil (Professora Iniciante VI).

Destacamos que a temática indígena, segundo a colaboradora, foi “pouco trabalhada”, salientando que “não lembra” se houve referências à Lei n.º 11.645/08 durante o curso. Sobre a Lei n.º 10.634/03, a colaboradora lembrou os estudos das diretrizes curriculares durante a realização da disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino de História. Ao ser questionada sobre a sua opinião a respeito das leis de ações afirmativas, afirmou que “se o Brasil fosse mais educado, não teria sido necessário a criação de leis, mas, infelizmente, foi necessário leis para ver se a coisa andava”.

Na opinião da professora VI, “as leis são interessantes, porém é necessário aprimorar, pois é uma questão complexa. Existem muitos grupos indígenas e existe uma diversidade grande na própria cultura africana, assim como dentro da cultura indígena”. Segundo a *Professora Iniciante I*, os temas foram abordados com ênfase maior nas disciplinas ligadas ao ensino de História.

Na área de ensino de história nós discutimos sobre a questão dos negros e dos índios. Analisamos, por exemplo, como estes temas estão presentes ou não nos livros didáticos de História. Na disciplina de História do Brasil, estudamos aspectos sobre o negro na colonização. A discussão ficou restrita a questão do negro, sobre os indígenas estudamos aspectos sobre o índio no período da colonização (Professora Iniciante I).

A *Professora Iniciante II* argumentou que teve conhecimento da Lei n.º 10.639/03 nos estudos realizados na disciplina de Didática do Ensino de História, pois “foi a única vez que a gente trabalhou durante o curso”. De acordo com ela os estudos

envolveram a análise da Lei, das diretrizes, a necessidade de sensibilizar as pessoas para o conhecimento da Lei e suas propostas e, principalmente, de sensibilizar os futuros professores para a importância do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula sobre a temática africana e afro-brasileira.

Em relação à Lei n.º 11.639/08, afirmou ter tido um breve contato no final do curso por meio do trabalho realizado por uma professora de Estágio. No entanto, afirma que *“foi apenas uma abordagem superficial, foi uma informação sobre a existência da Lei, depois nós precisamos aprofundar”*. A edição das Leis, para a colaboradora, é encarada de forma crítica ao salientar que *“deveríamos estar sensibilizados e reconhecer a importância tanto que, tanto os negros, quanto os índios, tiveram na formação do povo brasileiro, sem ter que ser uma obrigatoriedade de lei”*. Nesse sentido, lembra que não haveria a necessidade de leis se *“valorizássemos a importância que os negros e indígenas tiveram e continuam tendo na formação cultural e social da nossa sociedade”*. Justifica: as leis somente foram impostas porque há *“falta de estudos, de valorização das pessoas que contribuíram para o Brasil, de reconhecer a importância desses povos para a população e reconhecer o que eles fizeram”*. A colaboradora reconheceu a existência de uma *“questão cultural”* muito forte no Brasil, uma *“tradição histórica europeia”* que dificulta a mudança de mentalidade e postura da sociedade sobre os afro-brasileiros e indígenas, pois ainda prevalece *“a visão do europeu sobre os índios e negros”*. Assim, acredita que *“a Lei veio para quebrar essa tradição”*. Ao fazer referência à formação inicial, salientou que as abordagens efetivadas sobre os afro-brasileiros e indígenas, foram *“escolhas do professor formador”* da disciplina de Didática e Estágio Supervisionado, por perceber a fragilidade do curso de História em relação a estas questões e a necessidade de orientar sobre possibilidades de trabalho com a temática na realização da prática de estágio na escola.

4.2.1.2 Vozes de Professores Iniciantes Egressos do Curso de História da UFMT

O *Professor Iniciante III* argumentou que o Curso de História por ele realizado possuía apenas uma disciplina de História da África como *“Tópico Especial”*. O colaborador argumentou que a abordagem da disciplina estava *“ligada à história cultural das sociedades africanas”*. Para ele:

Não houve um foco, uma ligação entre a história da África com a Educação Básica, de apresentar para nós a melhor forma, melhores temas e assuntos para trabalharmos com os alunos da Educação Básica. Era praticamente um repasse de conhecimentos. Nós tínhamos as bibliografias, fazíamos as leituras, apresentávamos e assistíamos aos seminários dos colegas. Não tinha, de fato, uma preocupação com o público futuro que os professores teriam que trabalhar (Professor Iniciante III).

Ainda, segundo o colaborador III, os estudos realizados se restringiram ao continente africano, sem nenhuma relação direta entre a história da África e a história do Brasil. Apesar das limitações dos estudos afirmou que a disciplina auxiliou na desconstrução de imagens e estereótipos sobre a África.

A concepção que nós tínhamos desde a Educação Básica sobre a África era a relação com o tráfico negreiro. Quando nós olhávamos para a cultura africana geralmente, era um olhar de inferioridade, achávamos que não era uma sociedade complexa o suficiente para que a gente pudesse caracterizar como civilizada e não civilizada, essa era o pensamento que nós tínhamos, mas, a partir do momento que começamos a estudar a África e a cultura africana, a disciplina ajudou a termos uma nova visão e para que pudéssemos buscar uma nova vertente para o estudo da África (Professor Iniciante III).

Ao questionarmos o colaborador sobre estudos e debates acerca das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, durante o curso de História, o mesmo argumentou que não houve estudos por parte dos professores formadores. No entanto, afirmou ter inserido as temáticas abordadas pelas referidas Leis em seu projeto de Estágio, bem como em seu respectivo relatório final.

No ano de 2010 em que houve a Copa do Mundo na África do Sul, naquele momento eu estava fazendo Estágio numa escola pública, o Estágio obrigatório, e eu percebi a ligação que poderia fazer entre a ocorrência do evento esportivo com o conteúdo que estava no livro didático adotado pela escola na qual eu estava estagiando. Então, da minha parte, eu peguei e utilizei essa ferramenta para poder trabalhar com os alunos, inclusive nós pegamos as tabelas dos jogos da Copa do Mundo, vimos que havia alguns confrontos entre países europeus e africanos, e aí a gente trabalhou nesse sentido (Professor Iniciante III).

O Professor Iniciante IV afirmou ser favorável à criação de Leis específicas para tratar da problemática étnico-racial no Brasil.

Sou a favor das leis, a pauta é urgente. Há a necessidade de se pensar como é que a gente faz essa discussão atual, pois é complicado mexer com isso, principalmente no Estado de Mato Grosso. Mexer com a questão indígena no Mato Grosso é mexer com os grandes latifundiários (Professor Iniciante IV).

Afirmou ainda que: “o que tem que ser questionado é como as leis estão sendo apropriadas, se estão sendo discutidas ou não”. Ao dialogarmos sobre o Curso de História lembrou que não houve estudos específicos e profundos sobre os temas, em particular sobre a história indígena. As abordagens sobre a questão indígena foram, de acordo com o colaborador, tratadas de forma “tradicional” com “*algumas leituras sobre algumas etnias, mas nada aprofundado*”. Afirmou que teve acesso a “*outras leituras*” e “*outros olhares*” sobre a questão indígena somente no Curso de Mestrado em História, o que possibilitou uma compreensão mais ampla: “*percebi que há necessidade de algumas medidas para a discussão sobre etnias, ou pelo menos, dar voz para as etnias*”.

No diálogo com o *Professor Iniciante XI* sobre a formação acadêmica e os estudos sobre as Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, o colaborador disse: “*conheci teoricamente, mas prática não existiu, não contribuiu em nada*”, e complementou expondo sua opinião a respeito das temáticas africana e indígena no curso de História da UFMT: “*a questão indígena não tem importância para o curso, o curso renega esses dois povos*”.

Ao falar sobre a implementação das leis no espaço escolar, o *Professor Iniciante IV* afirmou que:

Eu vejo que no espaço escolar a gente não tem um debate sobre as leis, então ela se colocou, elas existem, mas eu diria que a maioria dos professores não tem uma leitura muito nítida do que essas leis querem. Na verdade, ela vem como se fosse uma medida meio vertical, então você tem que falar sobre os aspectos da africanidade, dos índios/indígenas, mas não sei se os professores estão preparados para abordar essas temáticas (IDEM).

Ao falar sobre a temática étnico-racial africana, afro-brasileira e indígena durante a realização do curso de História, a *Professora Iniciante VII* afirmou que a temática africana foi explorada de forma superficial¹²⁰ por falta de professor para a

¹²⁰ A colaboradora explica que os problemas foram decorrentes da falta de professor para trabalhar o tópico de História da África, pois o professor responsável pela disciplina passou em concurso e mudou-se para outra universidade e a segunda professora responsável pela disciplina não desempenhou as funções de forma adequada por conta de sucessivos afastamentos do trabalho.

disciplina “Tópico de História da África”. Ela tomou conhecimento da Lei n.º 10.639/03 ao ingressar na escola como professora o que repercutiu em problemas e dificuldades pedagógicas. Em relação à questão indígena, a colaboradora não fez referência à existência de estudos sobre essa temática durante sua formação inicial.

De acordo com o *Professor Iniciante IV*, os estudos sobre História da África e a Lei n.º 10.639/03 durante a realização do curso, ocorreram de forma superficial na disciplina de História da África, salientando que a referência à Lei ocorreu em apenas uma aula e o tema não foi aprofundado. Dessa forma, *“confesso que eu não tenho uma leitura muito aprofundada sobre a Lei, pois quando eu estava na academia; a vi de maneira muito superficial em uma disciplina optativa”*.

Apesar de assumir a superficialidade do seu conhecimento a respeito da Lei, o colaborador IV afirmou que é importante por *“tratar da análise histórica para refletir sobre a situação social do negro no país”*. Sobre a questão indígena, salientou que teve contato com a temática na disciplina de *“Brasil Colônia e em algumas leituras sobre a situação atual de algumas etnias, mas nada muito aprofundado”*, afirmando a continuidade de abordagens tradicionais sobre os indígenas na história:

Na pós-graduação eu tive outras disciplinas que trataram de outra maneira a questão indígena, mas na graduação eu tive uma leitura tradicional. No mestrado, eu tive a oportunidade de ter outras leituras, pois tinha um professor que trabalhava com a temática América. Então tivemos contato com outras leituras, inclusive sobre a etnia Chiquitana, sobre a situação atual, a questão das políticas. Houve um contato com a Antropologia dando um viés diferente daquele que eu vi na graduação (Professor Iniciante IV).

O acesso a “outras leituras” possibilitou ao colaborador a oportunidade de mudança de posturas e maior interesse sobre a questão indígena no Brasil.

Tem algumas questões que estão em pauta e que me interessam, como as questões políticas. As leituras possibilitaram ver que existe a necessidade de algumas medidas e a discussão sobre etnias, pelo menos dar voz para essas etnias. Na graduação não senti muito, ficava no “fato pelo fato”, então acabamos não pensando muito na atual situação, na necessidade de criação de leis (Professor Iniciante IV).

Diante da superficialidade da formação acadêmica sobre a temática racial, o *Professor Iniciante XI* disse que tenta ampliar os estudos na escola, porém argumentou:

“eu tento, mas eu não tenho nenhuma estrutura, não tenho mecanismos para realizar essas ideias, é bonito, tudo é lindo no papel”.

O colaborador XI disse existir preconceito sobre os negros e índios por parte dos alunos, no entanto, considerou que não há preconceito dos alunos em relação a ele e o fato de ser indígena. De acordo com o colaborador *“não tem porque eu não deixo, eu sou despojado, eu não deixo eles terem preconceito porque eu chego na sala e já digo “eu sou índio”, eu não dou tempo pra eles me criticarem, me discriminarem”.*

Ao solicitarmos que narrasse a sua experiência de ensino o *Professor Iniciante XI* afirmou que enfrenta resistências dos alunos que o questionam *“professor, só porque o senhor é índio está impondo esses conteúdos”*, para o qual ele respondeu *“não estou impondo nada, não é porque sou índio que quero impor essa discussão, eu estou apresentando uma ideia para vocês entenderem que toda etnia é diferente, que os índios vivem em sociedade como todos nós, só que vivem de maneira diferente, isso não quer dizer que temos o direito de chegar e impor outra cultura, precisamos entender o lado deles”.*

4.2.1.3 Vozes de Professores Iniciais egressos da UFMT, Campus de Rondonópolis

A *Professora Iniciante X* considerou a promulgação das leis como um “avanço”, porém acredita que ainda não houve consolidação. Afirmou que durante a formação inicial, estudos e discussões sobre África e a situação dos afrodescendentes no Brasil, foram “superficiais”, pois ficaram restritos aos trabalhos desenvolvidos por um único professor (nas disciplinas de África Negra e Brasil Colônia) sendo *“muito difícil ver essas discussões em outras disciplinas”*. Nesse sentido, a colaboradora salientou que o professor responsável pelos estudos sobre África *“enfrentou algumas dificuldades em trabalhar essas questões com a gente, pois os próprios colegas questionavam dizendo que ele tinha que falar também de outras coisas, não só de negros”*. Merece registro o envolvimento pessoal do professor responsável pelas discussões sobre as problemáticas do negro.

Ele era do movimento negro e ele buscou também, através de um curso de extensão, dar uma contribuição a mais. Ele também fez alguns cursos sobre a questão indígena, ele dava aulas no sábado e

domingo o dia inteiro. Trabalhava um período sobre a questão da África e a tarde, sobre a cultura indígena (Professora Iniciante X).

Para a *Professora Iniciante X* a questão indígena não teve a mesma ênfase dada à temática africana durante o curso. Em relação à questão indígena, a colaboradora descreveu o trabalho desenvolvido no primeiro ano do Estágio em uma escola pública estadual como *“bastante interessante porque era algo novo, era uma experiência nova e os alunos interagiram bastante”*. O projeto era coordenado pela professora de Estágio da universidade. A colaboradora desenvolveu trabalho de conclusão de curso sobre a temática étnico-racial, tendo como foco a Lei n.º 10.639/03. Segundo ela, o trabalho foi uma experiência muito interessante, pois:

Quando a gente discutiu a questão do preconceito sobre a questão africana, eles se sentiram abertos, livres para falar, alguns falavam sobre acontecimentos da vida deles e a gente conseguia identificar em sala de aula os alunos que sofriam preconceitos, discriminação. Uma aluna se sentiu aberta para falar sobre os apelidos que ela era chamada/tachada pelos colegas e eu percebi que eles ficaram envergonhados, foram baixando a cabeça, eles foram sentido quando ela começou a falar, qual era a participação deles, o que cada um tinha feito, então foi bastante interessante (Professora Iniciante X).

A *Professora Iniciante IX* afirmou ter estudado a temática africana e afro-brasileira em disciplinas ministradas pelo mesmo professor. Segundo a colaboradora, a discussão sobre a Lei n.º 10.639/03 foi realizada, porém, de forma superficial, não dando subsídios para que ela pudesse ter condições de realizar um trabalho mais aprofundado na escola. De acordo com suas palavras, o professor estabelecia relações com a Lei, *“mas não foi de forma plena, falava-se sobre a lei, mas não foi realizada uma leitura de fato, ficou um buraco no meio do caminho e eu tive que correr atrás, tive que buscar”*.

Sobre a temática indígena, a colaboradora IX lembrou a realização do Estágio Supervisionado e na realização de uma disciplina optativa, onde a ênfase foi os indígenas no Brasil a partir dos quadros de Debret, recurso utilizado por ela em suas aulas, com excelente retorno por parte dos alunos. Todavia, afirmou ter muita dificuldade em trabalhar com a história dos povos indígenas, tendo que recorrer à biblioteca e a outras obras sobre o tema. Nesse sentido,

eu tinha que correr atrás, eu ia para biblioteca, pegava o plano de ensino e a bibliografia básica e ia procurando. As obras do Debet os alunos adoram. Na escola onde trabalho tem alguns projetos de literatura, de poesia, arte e cidadania e eu costumo trabalhar também com gêneros literários, trabalho com Machado de Assis (Professora Iniciante IX).

Para a *Professora Iniciante X*, há confusões por parte dos professores sobre a responsabilidade da sua implementação nas escolas. Em seu argumento, afirmou que: *“a gente percebe que somente o historiador tenta fazer valer a lei, os outros não, porque pensam que esse é um problema da história”. Há muita coisa a ser melhorada, pois somente a Lei não vai minimizar o problema, tem que fazer cumprir. “Não há uma fiscalização para saber se a Lei está sendo cumprida”* ¹²¹.

A *Professora Iniciante VIII* considerou *“muito positiva”* a promulgação da Lei n.º 10.639/03, pois *“lembro que quando estava no Ensino Médio nós não estudávamos sobre a África. Sobre a questão indígena, muito pouco, superficial, mas de África, nada”*. Segundo ela durante a graduação em História, a temática foi abordada, em algumas disciplinas, por um professor militante do Movimento Negro.

Essa era a área dele, ele fazia parte do movimento negro, eu cheguei a participar do movimento negro, mas não dei continuidade. Por ele ser militante, por “levantar a bandeira” ele trabalhou bem essa questão da África Negra, dos estudos sobre a África, sobre a questão indígena também, mas bem menos do que sobre os africanos, a questão do negro no mercado de trabalho, na universidade. Todo o trabalho dele foi nesse sentido (Professora Iniciante VIII).

A colaboradora disse que tomou conhecimento a respeito da Lei n.º 10.639/03 a partir das aulas do referido professor, que fazia críticas sobre a sua não aplicação no currículo escolar. Ao ser questionada sobre os estudos a respeito da Lei n.º 11.645/08, a professora afirmou que *“foi pouco trabalhada”*, dando ênfase para as abordagens que trataram da lei como *“uma forma de reparação com os povos indígenas por toda a contribuição dada para a nação brasileira, da questão cultural e do índio no mercado de trabalho”*.

Esses diálogos nos lembra Oliva (2006, p. 190) ao afirmar que: “[...] se os alunos, em seus cursos de formação, não tiverem a oportunidade de conhecer a história,

¹²¹ Registramos que em vários lugares do Brasil o Ministério Público Federal tem fiscalizado o cumprimento das Leis.

a geografia, as literaturas, as artes ou as filosofias africanas, não será possível combatermos as imprecisões e incapacidades de nossos olhares sobre os africanos e sobre nós mesmos”.

4.3 O professor de História Iniciante e os Desafios da Prática Docente nas Escolas de Educação Básica

Neste item apresentaremos uma reflexão em diálogo com os professores iniciantes investigados sobre os desafios do ingresso na carreira docente e a atuação como Professor de História nas escolas de educação Básica. Narrativas da experiência como Professores de História, angústias, dificuldades, alegrias e estratégias de sobrevivência frente à complexidade da vida escolar, dimensões da construção da identidade docente. Interessa-nos compreender como os professores iniciantes enfrentam os desafios cotidianos desde o ingresso na escola como profissionais da educação.

Ao nos propormos a analisar os impactos da formação inicial na prática docente de professores de História iniciantes egressos dos cursos de Licenciatura em História de Mato Grosso, procuramos estabelecer uma relação direta entre os significados, saberes e práticas produzidas na formação inicial, com ênfase para as questões étnico-raciais africana, afro-brasileira e indígena e a atuação dos professores iniciantes em escolas públicas e privadas da Educação Básica.

Acreditamos que as relações estabelecidas por este estudo, compreendendo a análise da implementação do disposto na Lei n.º 10.639/03 e Lei n.º 11.645/08 nos currículos dos cursos investigados, dos processos formativos e dos impactos na formação inicial e na atuação dos professores iniciantes após sua inserção no campo profissional, podem contribuir para uma compreensão mais ampla e detalhada das especificidades e complexidades que compõem o cenário de constituição da identidade profissional docente. Portanto, acreditamos que essa relação é relevante para os objetivos deste estudo, principalmente para a reflexão da estrutura curricular dos Cursos de Formação de Professores de História, as permanências, os avanços e as limitações.

Partindo desses argumentos, estabelecemos um diálogo com os Professores de História Iniciantes em relação às suas experiências na fase inicial da carreira, momento repleto de expectativas, conflitos e novas aprendizagens em um território (sala de aula) conhecido, pelas experiências como aluno durante os anos de escolarização. Porém, ao

entrar na sala de aula como professor iniciante, o espaço/território, aparentemente “conhecido” transforma-se em “desconhecido”, às vezes assustador e desestabilizador.

Portanto, na condição de professor iniciante, a sala de aula apresenta-se como um território ainda inexplorado, processo este que exige um alto nível de esforço, empenho pessoal na busca de compreensão da dinâmica de funcionamento da sala de aula.

A nosso ver, o domínio da sala de aula representa um dos principais desafios do professor iniciante. Ele sabe qual é o papel que um professor desempenha, mas ainda não sabe como desempenhar esse papel. Conhecer a sua condição de professor implica reconhecer a dinâmica mutante e imprevisível que a escola, a sala de aula e seus distintos personagens representam a cada dia.

Os relatos das experiências docentes em fase inicial da vida profissional constituem-se em reveladores da complexidade da profissão docente, em particular do Professor de História, podendo contribuir para que outros professores possam refletir buscar formas e/ou alternativas de formação, de re/construção de saberes na atuação em sala de aula.

4.3.1 Narrativas de Experiências de Professores Iniciantes Egressos do Curso de História da UNEMAT

Como exposto anteriormente, privilegiaremos nesse espaço os relatos dos professores iniciantes sobre as experiências vivenciadas na fase inicial da carreira docente. Nesse sentido, ao solicitarmos à *Professora Iniciante I* que relatasse as experiências do ingresso na escola, ela se manifestou:

Não foi tão assustador porque eu já tinha uma experiência com aulas na igreja (Fui e sou professora da Escola Bíblica). Isso para mim foi de grande ajuda porque já sabia interagir com adolescentes e crianças. Mas a realidade não é a mesma, é só uma vez por semana e o tempo é reduzido. Na escola convencional me deparei com uma realidade totalmente diferente e isso me assustou um pouco. Tive muita dificuldade em lidar com o comportamento das turmas (inclusive na escola particular), mas com o tempo fui adquirindo experiência e estratégias para poder me sair bem. Confesso que até hoje, no início das aulas, dá um friozinho na barriga, afinal, tudo é novo (Professora Iniciante I).

“Afinal, tudo é novo!” A frase da professora nos remete às discussões mencionadas no texto sobre os impactos, perspectivas e desafios enfrentados pelo professor ao iniciar sua atuação em sala de aula. Espaço de incertezas, desafios e transformações constantes. Esse aspecto faz parte da experiência de outros professores iniciantes colaboradores deste estudo.

Para a *Professora Iniciante V*, os principais obstáculos por ela enfrentados ao ingressar na sala de aula como professora, estão relacionados à “*prática docente, a falta de experiência, pois a universidade deixa a desejar em relação às aulas/atividades de prática*”. Em seu argumento, salientou que a formação universitária no curso de História da UNEMAT foi, essencialmente, teórica, deixando a “prática em segundo plano”. A colaboradora narrou sobre as inúmeras dificuldades ao iniciar a carreira docente, dificuldades que ultrapassavam a questão pessoal, como o comportamento dos alunos, a deficiência física da escola, a falta de material didático para o desenvolvimento das atividades das aulas. A colaboradora afirmou:

Havia uma série de pontos que eu não estava preparada, eu tive que estudar bastante para começar as aulas. No início eu trabalhei em escola de periferia, tinha a questão familiar dos alunos e isso foi bastante complicado, a deficiência física da escola, não havia carteiras para todos os alunos, havia poucos recursos didáticos na escola, eu tinha o meu próprio “kit de recursos” que eu levava para a escola, eu tive que improvisar (Professora Iniciante V).

Ao fazer referência aos problemas e dificuldades enfrentadas no início da carreira docente, a *Professora Iniciante II* narrou:

O que mais pesou foi a questão do preconceito dos outros colegas em relação a quem está iniciando. Dizer que você não tem domínio de sala, isso pesava em mim. Eles não me questionavam sobre o meu conteúdo, de como eu estava trabalhando mediante a sala, mas sim por eu não ter domínio de sala de aula, então isso pesava muito.

Por sua vez, a *Professora Iniciante I* relatou as impressões, desafios e angústias que envolveram a sua iniciação como Professora de História em escola pública.

Eu considero um início incerto para qualquer um. Tenho certeza que entramos com muito gás, talvez além do que devia. Quando a ficha vai caindo provoca uma angústia muito grande porque nos deparamos com uma realidade um pouco diferente daquilo que

pensávamos. Essa angústia é provocada pela rotina em sala de aula, pela resposta dos alunos em relação ao interesse pela aula e também pelo contracheque. Certamente o iniciante não consegue visualizar a complexidade da carreira. Com o passar do tempo ele começa a entender onde está se metendo.

A *Professora Iniciante VI* afirmou que a inserção na Educação Básica se deu ainda durante a realização do Curso de História, atuando como professora interina em uma escola pública estadual. Ao concluir o curso, passou a atuar como interina¹²² em uma escola pública municipal, num Assentamento da Reforma Agrária no município de Cáceres. De acordo com a colaboradora, *“foi uma das experiências mais fantásticas da minha vida”*.

primeiro, eu fui trabalhar numa sala multiseriada e eu nem sabia o que era multi-seriado, trabalhei com crianças de cinco a nove anos e, no período da noite, eu dava aulas de geografia, religião e história para a EJA. Fiquei dez meses nesse assentamento e deu para desenvolver um trabalho muito bacana com aquelas crianças.

A colaboradora afirmou ainda que as experiências adquiridas nas duas escolas, durante e depois da formação acadêmica, foram importantes para o trabalho em outra escola no município de Nova Xavantina, como professora efetiva. No entanto, ao ingressar na escola, tornaram-se claro algumas dificuldades, particularmente em relação a alguns temas que, em sua opinião, foram “pouco discutidos”.

Faltou muito ter um aprofundamento maior de alguns temas, muitas vezes foram só pinceladas, e também acho que a universidade falha muito em relação às aulas práticas, de mostrar ao aluno a realidade da nossa sociedade, porque existe esse jargão “universidade sem muros”, mas na verdade é uma das piores coisas porque a universidade é cheia de “muros”, é uma fortaleza essa universidade na verdade (Professora Iniciante VI).

Nas críticas ao Curso de Licenciatura, destacou a existência de professores formadores não comprometidos com formação de novos professores, por outro lado argumentou que *“teve ótimos professores, com matérias muito boas, foi na universidade que eu descobri meu amor pela questão indígena e pela questão da América Latina”*.

¹²² Professor substituto, não concursado.

As dificuldades inerentes à profissão docente, particularmente na sua fase inicial, no trato das complexas questões que envolvem a sala de aula e seus personagens, foram analisadas pela *Professora Iniciante I*:

Minha maior dificuldade foi lidar com a indisciplina, ainda não consigo entender como os alunos vão para a escola, que é um lugar de adquirir conhecimento, para, simplesmente, não fazer nada e ainda prejudicar o bom andamento da aula atrapalhando os colegas que querem estudar. Tento resolver conversando, negociando. Meu último recurso é procurar ajuda da coordenação pedagógica, quando busco esse recurso é porque a situação está insustentável.

Ao ser questionada sobre como lidou na fase inicial da carreira com a temática africana, afro-brasileira e indígena, a *Professora Iniciante I* afirmou que buscou inspiração/referências em outros professores para desempenhar suas funções.

Acho que não tem receita para isso, até tentei pensar em alguma referência, mas quando entrava na sala as coisas não saíam como o imaginado. Quando fiz o curso de Magistério isso era um questionamento frequente por parte dos alunos do curso e nossa professora de estágio dizia que não havia receita, iríamos aprender sofrendo, na rotina. Isso foi bom porque aprendi com meus próprios métodos (se tenho algum...(risos), a confiar mais em mim. Aprendi também que em cada sala a nossa atuação é diferente. Isso nos faz amadurecermos e termos algumas estratégias em mente, mas nada surpreendedor (Professora Iniciante I).

Para a *Professora Iniciante II*, a busca de referências em ex-professores foi importante para a construção da sua identidade docente, das formas de pensar e organizar o trabalho a ser desenvolvido e das formas de agir em sala de aula.

Eu não queria ser professora, mas quando eu acabei indo pra educação eu tinha alguns pontos de referência. Tinha uma professora de Português, ela me incentivava e eu acho que eu uso muito isso hoje que é tentar corrigir para os alunos escreverem corretamente; um professor de Matemática, porque eu achava interessante quando ele chegava à sala de aula e sempre colocava um pensamento antes de iniciar as aulas. E no Ensino Médio eu tive uma professora de Geografia, a forma de ela trabalhar o conteúdo, isso fez com que eu me espelhasse. Na graduação, eu “explorava” muito o professor de Didática, eu me espelhava e questionava sobre os materiais que eu poderia usar para trabalhar (Professora Iniciante II).

A *Professora Iniciante VI*, destacou que, “possui algumas experiências” de vida e de formação e que estas a auxiliavam no trato da complexidade que a sala de aula representa, sobretudo na relação entre o educador e o educando.

Para a colaboradora VI, *“as experiências são construídas todos os dias porque tenho que aprender a lidar com muitos acontecimentos naquele momento. Tenho o cuidado, quando dou aulas, de lembrar que cada aluno é um mundo diferente, cada um tem uma vivência, uma história, um valor, um problema, uma dificuldade, uma tristeza”*. Afirmou que sua intenção como educadora era *“fazer com que os alunos vejam além da sala de aula e, principalmente, que sejam melhores como pessoas, porque eu vejo que na minha matéria eu tenho essa possibilidade”*.

As vozes dos professores iniciantes egressos do Curso de Licenciatura em História da UNEMAT expressam a insuficiência do Curso no que tange à formação para a docência, aspecto, tradicionalmente, ignorado ou, superficialmente, tratado pelos Cursos de História, reduto de profissionais mais voltados para a formação em pesquisa historiográfica, em detrimento da Formação de Professores para o Ensino de História nas Escolas da Educação Básica. Diante disso, defendemos a necessidade do Curso assumir a sua responsabilidade política, ética e profissional de formação de profissionais aptos para a pesquisa historiográfica e também para a docência em História na Educação Escolar Básica.

4.3.2. Narrativas de Experiências de Professores Iniciantes Egressos do Curso de História da UFMT

Nesse espaço, apresentaremos narrativas de professores iniciantes egressos do Curso de Licenciatura em História da UFMT, experiências vivenciadas por eles, na fase inicial da carreira no ingresso na escola como Professores de História.

A *Professora Iniciante VII* lembrou como o início da carreira *“foi um período traumático”*. Segundo ela:

A sensação de insegurança, de medo é muito grande porque a gente ouviu muita história de colegas que já se formaram na área, da violência, do não domínio de sala, da coordenação que fica te cobrando dizendo que você tem que fazer os alunos ficar sentados, que eles têm que ficar quietos, e o professor de história é meio avesso a essas coisas, ele quer fazer uma aula mais dinâmica, instigar os

alunos a pensar um pouco mais e isso as vezes incomoda certas coordenações (Professora Iniciante VII).

Para a colaboradora VII isto se deve pelo fato de que durante o curso de graduação, ela não fez Estágio na escola, pois o curso era de Licenciatura e Bacharelado, logo a inserção na escola era limitada. *“Eu não fiz Estágio, não estive no “chão da escola” quando eu fazia faculdade, a minha experiência foi quando eu resolvi trabalhar na área.”* Para a professora, as dificuldades iniciais a levaram a pensar em desistir da profissão. *“No começo eu fiquei frustrada, teve uma hora que pensei em largar esse ofício porque eu não tinha aptidão para exercê-lo, eu pensei várias vezes, a gente fica um pouco deprimida achando que o problema é nosso, mas não é”.*

Para o *Professor Iniciante IV*, os problemas por ele enfrentados no início da carreira estão relacionados ao modelo de Curso de História por ele frequentado (Licenciatura e Bacharelado em História). Lembrou que o Curso não *“dava muitos elementos para a prática docente”*. As discussões e estudos, segundo ele, voltados para a formação e atuação docente, foram restritos aos seminários apresentados pelos pares e para os pares. Salientou, ainda que o contato com a sala de aula na Educação Básica ficou restrito à realização de um curto estágio no final do curso¹²³, o que repercutiu negativamente em sua formação, criando muitas dificuldades para o entendimento e para a atuação no espaço escolar.

4.3.3 Narrativas de Experiências de Professores Iniciantes Egressos do Curso de História da UFMT, Campus Rondonópolis

Apresentaremos aqui narrativas de 03 (tres) professores egressos do curso de Licenciatura em História da UFMT, Campus de Rondonópolis, sobre como se deu o ingresso na carreira docente.

A *Professora Iniciante VIII* lembrou que o início da carreira foi *“muito pesado porque a gente não tinha experiência e o Estágio realizado na graduação não deu uma boa base para ingressar numa sala de aula”*. Esses fatos fazem parte dos relatos da maioria dos nossos colaboradores.

A *Professora Iniciante IX*, ao se lembrar do início da carreira, afirmou que *“foi difícil, eu observei muito outras professoras, comecei a observar elas, fui recorrendo*

¹²³ O colaborador salienta que o Estágio realizado no final do curso ocorreu por causa do ingresso, via concurso, de uma Professora de Didática do Ensino de História.

aos textos sobre prática de ensino, as experiências que davam certo ou não”. Um aspecto importante no relato dos professores refere-se à busca de referências em professores mais experientes para auxiliá-los no desenvolvimento das atividades.

Sobre esse aspecto, *Professora Iniciante VIII* afirmou:

No início a gente caminha um pouco só, um pouco não, totalmente sozinhos! Tem a coordenação da escola, só que eles não dão um respaldo pra você, eu acho que não há um cuidado com o professor que está iniciando, pelo menos eu senti isso comigo, não se tem um cuidado, um preparo.

Nesse sentido, considerou valioso o acompanhamento e a supervisão na fase inicial da carreira. No entanto, ressalva que a supervisão

poderia ser mais vantajosa dentro da universidade no Estágio Supervisionado, porque quando eu fiz o curso, eu tive poucas aulas, acredito que apenas duas aulas na escola. Deveria ter mais aulas práticas de estágio. Eu tive estágio no último ano, eu achei pouco.

A *Professora Iniciante VIII* afirmou que, ao ingressar na escola, não encontrou maiores dificuldades para ministrar as aulas de História, lembrou que foi orientada a seguir o “livro didático, mas com toda a liberdade para trabalhar em sala de aula”. Afirmou ter ocorrido resistência por uma parcela dos alunos em relação ao estudo da História. Argumentou que tentava, ao iniciar as aulas, defender a importância da história para que os alunos compreendessem o seu significado. Nesse contexto, reafirmou que a realidade da sala de aula é muito diferente da escola imaginada no ambiente universitário.

Aqui na universidade é muito diferente da sala de aula. Eu me lembro da professora que era nossa coordenadora de Estágio, ela falava com muita paixão, só que dentro da sala de aula é um pouco diferente, talvez não seja tão apaixonante, mas ao longo do tempo vamos construindo, adquirindo confiança dos alunos, não fica tão pesado (Professora Iniciante VIII).

A questão da indisciplina escolar foi um aspecto ressaltado pela *Professora Iniciante IX*, dando ênfase para o uso excessivo de tecnologias pelos alunos, principalmente do celular. A professora relembrou que tentava atrair a atenção dos alunos, utilizando-se de técnicas que aprendeu no teatro, atividade que também

desenvolvia, defendendo a ideia da necessidade do professor ser um “contador de histórias”.

Para a *Professora*, o ingresso na carreira docente foi considerada uma

experiência, a princípio, bastante desafiadora, porque você vai errando para aprender. Tem vários colegas de trabalho que às vezes querem te ajudar, te orientam e como estamos entrando nesse ambiente, acabamos pegando uma coisa de um, outra coisa de outro, até chegar a nossa própria forma de fazer as coisas, então, a gente precisa um pouco dos colegas para começar a fazer as coisas (Professora Iniciante IX).

Apesar de considerar importante o auxílio de colegas experientes, a professora sublinhou que “às vezes penso muito bem na ajuda que um colega está me dando porque, às vezes, eu não concordo com algumas coisas e tento fazer do meu jeito”. Ao abordar a presença do racismo e da discriminação racial na sociedade brasileira, foi direta: “há muito preconceito ainda”. Ela declarou ter sido vítima de preconceito pelo fato de ser negra:

Hoje, pelo fato das pessoas saberem que existe uma punição, talvez o preconceito seja velado, mas ainda tem sim! A gente sempre discutia na universidade, debaixo da pele todo mundo é igual, não tem diferença, mas infelizmente a sociedade brasileira não pensa dessa forma. Eu já sofri preconceito ao chegar em um lugar e as pessoas me “olharem com um olhar desconfiado”, com “olhar torto”, ficar “vigilando” para ver se você não vai fazer alguma coisa de errado, falo isso por experiência própria (Professora Iniciante IX).

Diante dessa realidade, a colaboradora argumentou:

As leis são muito importantes para acabar com esse tipo de preconceito e para que os alunos e a sociedade entenda que não é a cor da pele, não é a sua etnia, a sua formação, que vai te impedir de fazer alguma coisa. Acho que não deveria existir esse tipo de Lei, porque o negro não é diferente de quem é branco, de quem é índio. Não precisava de uma lei para dizer que é obrigatório explicar para o aluno a história da África (Professora Iniciante IX).

Para a colaboradora IX, a temática afro-brasileira e indígena deve continuar a ser discutida nas escolas e aprofundada com novas informações e discussões com os alunos, para que eles possam repensar e avaliar os seus preconceitos, pois “o preconceito tem que acabar”.

4.3.4 Considerações sobre os Desafios da Prática Pedagógica no Início da Carreira Docente

As dificuldades, desafios e incertezas no início da carreira docente foram recorrentes nas narrativas dos nossos colaboradores. Esses aspectos são comuns, mas também singulares, pois nada é fixo ou cristalizado, a sala de aula é um espaço de novidades, boas ou não; é um espaço em movimento, em (re)construção constante, alunos e professores se (re)constroem, se (re)inventam no processo de ensino e aprendizagem em História. “La transición de alumno a profesor novel se caracteriza por un conjunto de tensiones y de dilemas. Sentirse profesor(a) encierra un proceso en el que confluyen convicciones y valores, a veces contradictorios: los de alumno y los de profesor” (FLORES, 2009, p. 88).

Fenelon (1983), em texto da década de 1980, chamava a atenção para os inúmeros problemas e às dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes ao ingressar na carreira docente e os desafios de lidar com tal complexidade. Três décadas depois, há inúmeras semelhanças nas condições de formação inicial nos cursos superiores e na realidade escolar na educação básica.

Fenelon (2008) salienta que ao ingressar na carreira, o professor iniciante vai ter que

[...] enfrentar a realidade de uma sala de aula com 40/50 alunos, 30/40 horas semanais e péssimas condições de infraestrutura, para não falar do desinvestimento, a remuneração aviltante, na maioria das vezes se sente perdido, não sabe o que vai fazer. Passou quatro anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade – quase sempre não tem segurança da sua própria concepção de História, de ensino – e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazê-lo o melhor possível. Sente-se perdido até mesmo quanto aos critérios de escolha do livro didático a ser adotado, dentre a profusão de novos lançamentos com visuais modernos e conteúdos antiquados (FENELON, 2008, p. 27).

Diante disso, apesar de reconhecermos os avanços significativos em termos de políticas educacionais, currículos, pesquisas e produções sobre formação e carreira docente, a realidade atual demonstra que há muito a ser conquistado ainda.

Neste cenário, acreditamos que o Estágio Supervisionado, por meio dos estudos teóricos e sua vinculação com a realidade escolar, bem como as atividades práticas desenvolvidas na academia e na escola, apresentem-se como um momento importante e

singular na formação dos futuros professores por proporcionar um contato mais concreto e realista com o futuro espaço de atuação profissional, auxiliando na compreensão da complexidade e das singularidades, traçando possibilidades de ação que o professor pode exercer no cotidiano escolar. Porém, para além do Estágio, os Cursos de Formação Inicial em História precisam romper com a dicotomia licenciatura-bacharelado¹²⁴ que permanece latente nas diversas instâncias formativas dos cursos, assim como a necessidade de assumir a formação para a pesquisa e produção do conhecimento histórico, aliadas à formação para a prática da docência escolar, campo de atuação da imensa maioria dos professores egressos dos Cursos de História.

Rodrigues (2010, p. 52), apoiada nos estudos sobre o professor iniciante de Garcia (2009), argumenta que, “os professores iniciantes saem dos cursos de graduação tendo consciência de que a formação recebida não é satisfatória”. Nesse contexto, a burocratização dos cursos, o distanciamento entre teoria, prática e a realidade escolar, assim como a fragmentação dos saberes, conforme constatado em nossa pesquisa, são aspectos que influenciam negativamente a formação inicial e a prática pedagógica dos professores iniciantes.

Ainda segundo Rodrigues (2010, p. 54-55):

[...] a docência se apresenta carregada de complexidade, dificultando o processo para quem está em início da carreira. Alguns autores mencionam que para que o professor consiga estabelecer sua identidade profissional, é necessário um mínimo de três anos de experiência, sendo que o “choque de realidade” (TARDIF, 2002) ocorre mais, enfaticamente, no primeiro ano da atividade docente.

Nesse contexto, acreditamos que os cursos de formação inicial, ao assumir a formação para a docência enquanto objetivo final precisam responder às demandas de uma sociedade globalizada e multicultural, realidade que não comporta mais discursos e práticas que não incluem essa realidade em suas ações políticas e pedagógicas.

Nesse sentido, Azzi (2005, p. 47) argumenta que:

[...] a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. As necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria. O processo de ensino, em sua estrutura e

¹²⁴ FENELON, Déa Ribeiro. A questão dos Estudos Sociais. Cadernos CEDES, Rio de Janeiro, n.10, 1984.

funcionamento, caracteriza-se como práxis, na qual teoria e prática se determinam, gerando juntamente com o objeto-sujeitos desse processo – o aluno – um saber próprio da atividade docente que, ao incorporar-se àquele que exerce sua ação sobre um determinado objeto visando à sua transformação, transforma também esse sujeito – no caso – o professor, que se enriquece durante o processo. O trabalho docente é um processo de objetivação do professor. Objetivação em si, quando representa apenas adaptações ou interiorizações do mundo ou, objetivação para si, quando é criativa, quando é sintetizadora.

Acreditamos que a construção da identidade docente passa por várias reinvenções ao longo do percurso profissional. Na fase inicial, onde os desafios e os problemas se apresentam de forma mais intensa, o auxílio de professores mais experientes se mostra uma possibilidade concreta para o enfrentamento dos problemas de forma mais segura e eficaz¹²⁵. Nesse processo, para Garcia (1999), o ingresso na carreira docente, especialmente o primeiro ano de atuação, representa um dos momentos mais desafiadores para o professor iniciante. De acordo com o autor, nesse período, o professor iniciante passa por um “intenso processo de aprendizagem – do tipo ensaio/erro na maioria dos casos - caracterizado por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor prático” (GARCIA, 1999, p.114).

O reinventar-se a cada dia como professor, a busca pelas metodologias e didáticas mais apropriadas para os diferentes contextos encontrados nas distintas turmas/salas de aula, são aspectos fundamentais do “ser professor” e da construção da identidade docente e sua relação direta com os desafios constantes e imprevisíveis que a profissão apresenta. Buscar referências em outros professores pode ser promissor, mas nem sempre funciona, pois são situações diferentes, específicas e a “receita”, como salientado pela professora iniciante, pode não funcionar, pois os “ingredientes” (professor, alunos, escola, contexto histórico e social) são diferentes.

Pimenta (2005, p. 17-18) ao analisar a formação inicial e sua relação intrínseca com a formação da identidade docente, argumenta que:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore para sua *formação*. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada à natureza do

¹²⁵ GUIMARÃES, Selva. Ser professor no Brasil: história oral de vida. Campinas, SP: Papirus, 1997.

trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se pois que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

O experimentar, ousar, criar estratégias visando atender as necessidades que se apresentam a cada dia faz parte do processo contínuo da docência. Nesse processo, “la tensión entre creencias e ideas sobre la enseñanza y sobre lo que significa ser profesor y su práctica constituye un aspecto central en la formación de la identidad profesional” (FLORES, 2009, p. 88-89).

Sobre a formação da identidade profissional, Moita (1992, p.116) salienta que, “o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola”.

Pagès (2003), Guimarães e Zamboni (2008) defendem que a Formação do Professor de História precisa levar em consideração os múltiplos aspectos, os variados espaços formativos que, muitas vezes, são negligenciados pelos cursos de formação. Isto pode enriquecer a formação do professor para o desenvolvimento das atividades diante da complexidade e dos desafios representados pela profissão.

Para Pagès (2003, p. 157):

¿No sería conveniente plantearse la necesidad de completar la formación de los futuros profesores con una formación profesional que no sea un añadido a su formación científica? Para ser profesor o profesora no basta con saber lo que debe enseñarse, es necesario saber muchas otras cosas. Sin duda, nadie puede enseñar lo que no sabe. En consecuencia, para enseñar es necesario saber pero no basta sólo saber para saber enseñar. Enseñar es comunicar. Y en cualquier acto comunicativo hay que tener en cuenta: a) la formación para la comunicación, la adecuación de lo que se comunica, del discurso, al medio y al contexto, el aprendizaje de determinadas herramientas, etc. Hay que formar al comunicador para que conozca las características y los medios de la comunicación educativa; b) las personas a las que se les comunica algo, con las que se establece algún tipo de comunicación, en nuestro caso los alumnos y las alumnas de

secundaria, su predisposición ante lo que les queremos comunicar, sus propósitos y sus intereses para aprender aquello que les comunicamos; y c) lo que se comunica, este caso el conocimiento histórico, y cómo debemos comunicarlo para obtener aprendizajes. Y, además, el contexto en el que se realiza la comunicación, contexto que incluye desde las finalidades o propósitos educativos que la administración educativa otorga a los saberes escolares, el contexto social y cultural, hasta la institución en la que se realiza y la organización espacio-temporal en la que tiene lugar (organización del espacio aula y tiempo de duración de la comunicación). La didáctica de la historia pretende dar respuesta a esta formación. Se ocupa de enseñar el oficio de enseñar historia, de formar como profesores a los estudiantes de historia. Pero, ¿en qué consiste preparar para ser profesor o profesora de historia?, ¿qué significa formar las competencias en didáctica de la historia de los futuros profesores? En mi opinión, preparar a un profesor o una profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. Aprender a enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico.

As análises realizadas pelos diferentes autores mencionados refletem preocupações semelhantes sobre os aspectos essenciais para a formação inicial e sua relação com a prática pedagógica dos novos professores em sala de aula. No Brasil há uma expressiva produção de dados oriundos de pesquisas que demonstram as fragilidades dos cursos de formação inicial, sinalizando para a necessidade de mudanças não somente nos currículos dos cursos de formação, mas também na postura dos formadores de professores, assim como nos saberes e nas práticas necessárias para a função de ser professor.

A complexidade que envolve o “ser professor” é composta por múltiplos aspectos inerentes à profissão, como dominar o processo pelo qual o conhecimento histórico é produzido, a capacidade de relacionar-se criticamente com o “saber conduzido” e ensinado ao aluno, a produção de um “novo saber” e a capacidade de organizar-se para a relação de ensino e aprendizagem frente aos alunos (FENELON, 1984).

Ainda de acordo com Fenelon (2008):

Ao impacto do enfrentar o mercado de trabalho com todas as suas complexidades e todos os seus desgastantes problemas estruturais, se junta à insegurança intelectual da falta do conhecimento, da inibição

para qualquer proposta alternativa, porque fora dos padrões a ele impostos como científicos. Sua perplexidade vem também do distanciamento entre as propostas de ensino de História que ele mesmo recebeu na Universidade e a realidade da formação dos alunos com os quais tem de lidar (IDEM, 2008, p. 28).

Nóvoa (2009), ao abordar a formação de professores para o enfrentamento das complexas especificidades do século XXI, defende alguns princípios que considera de extrema relevância para reverter o atual quadro em que se encontra a formação inicial e sua relação com a prática pedagógica nas escolas, visando à melhoria da formação de professores. Em sua análise, defende o incentivo à criação de políticas voltadas para a formação dos professores e à valorização das culturas docentes, dos saberes e dos campos de atuação profissional. Sua crítica está voltada para a grande importância dada aos especialistas universitários, teóricos e técnicos, deixando o professor atuante nas escolas em segundo plano, com pouca voz ativa nas deliberações e ações políticas que repercutem diretamente na prática docente e no campo de atuação, assim como da exclusão dos professores atuantes nas escolas na formação dos novos professores.

Pagès (2003) acredita que há um distanciamento entre o trabalho desenvolvido pelos Professores dos Cursos de Formação em História e as necessidades da formação para a docência, aspectos negligenciados pelos cursos. Para o autor,

no es habitual que los historiadores y las historiadoras universitarios piensen en la formación de su alumnado como profesores de enseñanza secundaria. Ni tan siquiera que tengan inquietudes y preocupaciones didácticas. Son pocos los profesores y profesoras de historia que creen que existe un campo de problemas, y una disciplina, que tiene por objetivo investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en cualquier contexto educativo (también, por supuesto, en la Universidad). Y formar al profesorado para que aprenda a enseñar historia (2003, p.156).

Para reverter este quadro e fortalecer a formação docente, Nóvoa propõe a adoção de três medidas, consideradas por ele como essenciais para a superação dos dilemas atuais em relação à formação e à prática docente.

A primeira medida defendida por Nóvoa, se refere à necessidade de “passar a formação de professores para dentro da profissão”. O autor defende esta medida com o argumento de que é necessário que os professores que atuam nas escolas tenham um papel central na formação dos novos professores, por meio de uma interação mais próxima e atuante em todos os percursos formativos inerentes à formação inicial, e não

somente atrelada aos formadores universitários. A tendência de valorização dos “cientistas da educação” ou dos “especialistas pedagógicos” (*grifos do autor*) com seus saberes teóricos e metodológicos, em detrimento dos professores e seus conhecimentos práticos, precisa ser repensada.

Nesse sentido, defende a construção de uma maior aproximação e imbricação entre os professores formadores, os professores em formação e os profissionais atuantes nas escolas, salientando a ideia de conceber a formação inicial e de indução, por meio do contato com o futuro campo de atuação profissional, da reflexão coletiva entre os diferentes atores envolvidos neste processo, da mobilização de diferentes saberes, constituindo assim, um processo formativo e pedagógico de responsabilidades e compromissos mútuos.

Nesse contexto, compartilhamos da análise realizada por Fenelon (2008) sobre um dos aspectos centrais para os cursos de formação de professores, em particular, para os Cursos de História, aspecto esse quase sempre negligenciado, ou seja, a formação para a docência. Para Fenelon (2008, p. 26), na organização dos departamentos/cursos,

muito pouco se trata da discussão essencial – que tipo de profissional queremos formar, como encaramos esta formação, que objetivos devemos definir para alcançar tal propósito? De alguma forma, em muitos de nossos Cursos estas questões parecem já estar resolvidas e o que resta é apenas “adequar” disciplina, articular conteúdos, discutir programas.

Essas questões ficaram bastante evidentes em nossa pesquisa, especialmente nas vozes dos formadores e dos professores iniciantes, demonstrando a permanência de velhos problemas em novas realidades.

Nesse contexto, Nóvoa apresenta quatro ações que considera centrais para a concretização dessa medida: (I) estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; (II) análise coletiva das práticas pedagógicas; (III) obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; (IV) compromisso social e vontade de mudança (NÓVOA, 2009, p. 18).

Segundo o pesquisador, a escola representa um espaço formativo por excelência, um espaço de compartilhamento de ideias e práticas, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. Nesse sentido, “*o objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas*” (NÓVOA, 2009, p. 38).

A segunda medida defendida por este autor visa “promover novos modos de organização da profissão”. Nesse panorama, o autor destaca que, a profissão docente apresenta comportamento individualista, burocrático, de controle e de regulação externa, prejudicando a importância da autonomia do professor e do trabalho por ele desenvolvido. Nesse sentido, “não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autónomo, suficientemente rico e aberto” (NÓVOA, 2009, p. 19). Salienta que, “a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior” (IDEM, p. 19).

Assim, defende as “comunidades de prática” ou “movimentos pedagógicos” por ele considerados como elementos fundamentais para a construção do sentimento de pertencimento e da “identidade profissional” dos novos professores por possibilitar o desenvolvimento de reflexões coletivas sobre a carreira docente, auxiliando no desenvolvimento profissional.

A terceira medida defendida por Nóvoa (2009) está embasada na necessidade de “reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores”. Para o autor, nos primeiros anos de atuação profissional, o estímulo ao desenvolvimento de momentos de “auto-formação”, onde os novos professores possam elaborar reflexões sobre sua vida pessoal e profissional, é um elemento importante para a construção da identidade profissional docente, pois não há separação entre o pessoal e o profissional, o professor atua em seu todo. Assim, o professor deve criar um “autoconhecimento” pessoal, relacionando-o e integrando-o ao conhecimento profissional. Defende esta medida por compreender que este é um elemento importante para a compreensão das singularidades da profissão docente, “mas também para que se construam percursos significativos de aprendizagem ao longo da vida” (IDEN, 2009, p. 21).

Nóvoa defende o desenvolvimento de “redes de trabalho coletivo”, compreendidas como um importante suporte para uma formação docente baseada na “partilha e no diálogo profissional”. Critica o aumento do consumo de eventos destinados à formação inicial e continuada, como cursos e seminários, características do “mercado da formação” tão em voga na atualidade. Segundo o autor, esse consumo é alimentado pelo constante sentimento de “desatualização dos professores”.

Ao defender uma maior abertura e aproximação dos professores com o espaço público, para além dos muros das escolas, afirma que:

Os lugares da formação podem reforçar a presença pública dos professores. Tem-se alargado o interesse público pela coisa educativa. Mas, paradoxalmente, também aqui se tem notado a falta dos professores. Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público. (IDEN, 2009, p. 22).

A aproximação dos professores com a sociedade significa, na concepção de Nóvoa, uma mudança na comunicação estabelecida entre estes e a sociedade, aprofundando o diálogo, o reconhecimento e o prestígio público da profissão. “Nas sociedades contemporâneas, a força de uma profissão define-se, em grande parte, pela capacidade de comunicação com o público” (IDEM, 2009, p. 22).

Por sua vez, Pagès (2003) tece críticas à permanência de um modelo de ensino de História que não contempla as necessidades do mundo atual, mantendo características do ensino tradicional.

Parece que la práctica docente actual, además de compleja, no ofrece modelos demasiado innovadores a los futuros profesores de historia. Predomina una práctica transmisiva en la que la comunicación sigue siendo unidireccional – del profesor al alumno –, en la que las tecnologías de la sociedad de la comunicación y de la información penetran, si penetran, muy lentamente, y en la que, probablemente, perdura una concepción de la historia más cercana a la que predominaba a principios del siglo XX que a la que debería predominar a principios del XXI como señaló Thornton (1991b) en relación con la situación de la enseñanza de la historia en Estados Unidos, 2003, p. 160).

O rompimento com as questões sinalizadas pelo autor e a construção de currículos e práticas formativas que visem à formação de professores para o enfrentamento da complexidade representada pela sociedade atual, representa um dos grandes desafios atuais, pois requer mudanças profundas em todas as instâncias políticas, educativas e culturais diretamente relacionadas com o processo de formação de professores.

Nóvoa (2009) apresenta uma dura crítica aos excessos de discursos e a distância significativa entre os discursos e as práticas educativas nas escolas, consideradas por ele como “pobres”. Uma das alternativas sugeridas pelo autor é a ampliação e reforço de saberes formativos fundamentados em investigações sobre as ações docentes e o

trabalho dos professores nas escolas. Para isso, a realidade escolar e as problemáticas que envolvem o trabalho docente, requerem uma aproximação maior com o processo de formação docente. Nóvoa argumenta que: “É isto que não temos feito. É preciso começar. Parece que todos sabemos, e até concordamos, com o que deve ser o futuro da profissão docente. Mas temos dificuldade em dar passos concretos nesse sentido” (IDEN, 2009, p. 34)). Nesse contexto, questiona: “Será que o futuro ainda demora muito tempo?”.

Nesse cenário, Nóvoa defende que na fase de indução, que corresponde aos primeiros anos de exercício docente e que representa o momento mais crítico da construção da identidade docente, seja alicerçada em referenciais que permitam ao professor iniciante, compreender, analisar e desenvolver sua prática docente. O acompanhamento e supervisão de professores experientes nessa fase considerada “sensível” é o ponto alto da concepção de formação defendida pelo autor. Essas ações precisam estar acompanhadas de um consistente suporte conceitual e teórico das investigações científicas sobre formação docente e prática pedagógica.

Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referências lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 37).

Ao propor defende a necessidade de “devolver a formação de professores aos professores porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão” (p. 38). Esta concepção é justificada, pelo autor pela importância atribuída aos “professores mais experientes” que deveriam exercer “papel central na formação dos mais jovens”.

Diante dessas questões, acreditamos que os projetos formativos dos cursos de Licenciatura em História de Mato Grosso possuem papel basilar na formação dos novos professores de História para lidar com a complexidade da sociedade atual e, em particular, para o enfrentamento da problemática desafiadora representada pela existência do racismo, preconceito e discriminação racial contra negros e indígenas.

Defendemos que a formação para a docência nos Cursos de História necessita de maior engajamento e envolvimento do coletivo de professores formadores e maior

visibilidade nos currículos dos cursos, assim como necessita de maior aproximação dos estudos realizados no curso com o campo escolar, futuro espaço de atuação dos egressos. No próximo capítulo, apresentaremos o diálogo com os professores iniciantes acerca de suas experiências com o estudo da temática africana, afro-brasileira e indígena em escolas públicas e privadas da Educação Básica de Mato Grosso.

O ESTUDO DA TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO ESTADO DE MATO GROSSO – DIÁLOGOS

5.1 Introdução

Neste capítulo apresentamos a análise dos resultados do diálogo com a documentação escrita composta por leis, diretriz curricular nacional e estadual, currículos e as narrativas produzidas via entrevistas orais com Professores Formadores e Professores Iniciantes formados nos Cursos de História das Universidades Públicas de Mato Grosso. Focalizamos as relações entre a configuração curricular dos cursos de Licenciatura em História de Mato Grosso e o processo de implementação da educação para as relações étnico-raciais, conforme orienta o *“Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004”*, que estabelece que os cursos de formação inicial e continuada de professores devem: Art. 1º, § 1º *“As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como, o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004”*.

Buscaremos também refletir sobre os impactos na formação inicial de professores de História, nos saberes e na prática pedagógica de professores Iniciantes no Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica. Trata-se de diálogos abertos, contextualizados e pertinentes ao atual contexto sócio histórico.

Como abordamos nos capítulos anteriores a obrigatoriedade da educação para as relações étnico-raciais, por meio da promulgação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, representou uma conquista histórica para os movimentos social negro e indígena que reivindicavam o reconhecimento e a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena como uma forma de luta contra a histórica omissão do Estado Brasileiro, das Universidades, das Escolas e da Historiografia Brasileira em relação às especificidades da história e cultura desses povos. Representou ainda o reconhecimento do Estado da existência do racismo, da discriminação racial e da exclusão social das populações

negras e indígenas, fruto da herança histórica a que foram submetidas ao longo dos séculos.

A implementação da educação para as relações étnico-raciais, por meio das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, instituiu uma possibilidade de construção de novos saberes históricos, nos quais atores intencionalmente esquecidos e excluídos da história e da sociedade são deslocados da condição de coadjuvantes para a condição de protagonistas do processo histórico brasileiro. Uma possibilidade de rompimento com a ausência, a omissão e o silenciamento da história dos afro-brasileiros e indígenas, naturalizada por representativos setores da historiografia acadêmica e escolar, pelos livros e materiais didáticos, currículos escolares e pela formação docente.

Bittencourt (2005, p. 199) afirma que:

A ausência de grupos indígenas ou de escravos e seus descendentes, assim como trabalhadores em geral na História ensinada, é decorrente de uma visão política e ideológica, mas é preciso lembrar, referendada por uma concepção de História. Entre nós, tem prevalecido a ideia de que esses grupos populacionais não possuem História e, nessa perspectiva, se torna difícil compreender, ainda hoje, que a História deles faz parte da História do Brasil. É possível aceitar, apenas, que eles *tiveram influências*, ou então *deram algumas contribuições* para a vida cultural, como hábitos alimentares, para a música, ou em eventos esportivos, principalmente o futebol, um dos esportes de identificação da nacionalidade (*grifos da autora*).

Essa visão perpassa, segundo a análise dos Professores Iniciantes investigados, a compreensão de muitos dos alunos da educação básica sobre a história dos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Segundo os professores predomina uma incompreensão entre os alunos acerca da existência de histórias específicas sobre as populações indígenas e sua relação com a história do Brasil. Ademais, argumentam que é recorrente e intensos os estereótipos em relação à história dos africanos e afro-brasileiros. Salientamos que a mesma compreensão está presente entre acadêmicos dos Cursos de História analisados, segundo constataram os professores formadores investigados.

A luta contra o preconceito racial e a discriminação representa um dos aspectos positivos que a nova legislação difundiu na sociedade brasileira. Provocou o debate público, suscitou posicionamentos. Contudo, sabemos que a complexidade que envolve estas questões no Brasil dificulta transformações efetivas em um contexto histórico de curta duração. Nesse sentido, compartilhamos a ideia de que “o verdadeiro potencial

transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a *inclusão histórica*” (*grifos dos autores*) (PINSKY & PINSKY, 2005, p. 28).

As mudanças propostas pela legislação representam desafios para a educação brasileira. Concordamos com os argumentos de Gomes (2010, p. 104) ao afirmar que: “É somente por força da lei n.º 10.639/03 que a questão racial começa a ser pedagógica e politicamente assumida pelo Estado, pelas escolas, pelos currículos e pelos processos de formação docente no Brasil. E, mesmo assim, com inúmeras resistências”.

A educação escolar durante décadas excluiu e invisibilizou do seu campo formativo a história dos africanos, afro-brasileiros e indígenas. A nova legislação elege a escola como um dos campos para a inclusão e reconhecimento das histórias silenciadas, negadas e/ou modificadas logo como um campo responsável pela construção de um novo conhecimento onde a história dos “outros” esteja presente.

A luta contra o racismo e o preconceito racial e a exclusão social depende, em parte, dos resultados efetivos da educação para as relações étnico-raciais. Isso depende dos professores, em particular de História, considerados agentes importantes no debate dessas problemáticas nas escolas. Não afirmamos que a mudança dependa única e exclusivamente da escola e dos professores. No entanto, a educação escolar possui o papel político, ético e formativo que a profissão docente representa. A escola é um dos principais espaços de enfrentamento da questão racial e de possibilidades de construção de conhecimentos, saberes e posturas de enfrentamento do racismo e da discriminação racial, com vistas à formação para a cidadania e para a democracia social.

Nesse sentido, os cursos de formação de professores especialmente os cursos de História, representam *lócus* privilegiados para estudos, debates, investigação e questionamentos das questões envolvendo a diversidade étnico-racial brasileira. No entanto, é lícito reconhecer que tradicionalmente os cursos de História, com honrosas exceções, apresentaram resistências em romper com o modelo curricular eurocêntrico, aonde a história dos africanos, afro-brasileiros e indígenas encontravam espaços tímidos, quando não negados, conforme demonstrado em nosso estudo ao analisar os currículos dos cursos de Licenciatura em História e Mato Grosso e os relatos de Professores Formadores atuantes nesses cursos. Esse quadro foi constatado por várias pesquisas¹²⁶ e, apesar das limitações, críticas e denúncias às mudanças requeridas pela

¹²⁶ Sobre isso ver: SILVA, Gizelda Costa da. *O estudo da História e cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental: Currículos, formação e prática docente*. Tese de Doutorado. Faculdade de

Lei, encontram fortes resistências no interior dos cursos de História. Coelho (2013) ao se referir ao lugar ocupado pela temática indígena nos Cursos de História, afirma:

Mais preocupados com a discussão sobre a historiografia do que com o desenvolvimento do ofício de professor, os cursos de licenciatura em história, comumente, não enfrentam os desafios que aguardam a disciplina na educação básica. Disso resulta que a inserção da temática indígena, menos do que promover a inclusão e o respeito à diversidade, reitera a associação entre história e a conformação de um paradigma moral, segundo o qual se reafirma a condição subalterna daqueles povos (COELHO, 2013, p. 67).

Acreditamos que a Universidade, compreendida como um espaço de formação e de cruzamentos da diversidade étnico-racial e cultural, portanto, é um espaço plural e híbrido, é um campo propício para o debate acerca da problemática da diversidade cultural e racial que compõe a sociedade brasileira. No entanto, a Universidade somente atuará na construção de uma abordagem em que as populações historicamente negligenciadas estejam presentes, se houver a abertura de espaços para a contestação, para o questionamento e enfrentamento da hegemonia da cultura dominante que mantém a história dos “outros” na condição de subalternidade e, assim, preserva as relações assimétricas entre as diferenças culturais e raciais.

A construção de novos saberes, novos discursos, novos cenários e novas interpretações da história, onde as vozes ocultas¹²⁷, vozes silenciadas dos sujeitos historicamente negligenciados sejam ouvidas e respeitadas, representa um dos grandes desafios da educação brasileira, desde os bancos universitários, às escolas da Educação Básica. Para isso, compreendemos que à formação inicial dos novos professores de História exige-se a inclusão de estudos e pesquisas, diferentes histórias dos diversos sujeitos que fazem e fizeram a história da sociedade brasileira.

Os cursos de Licenciatura em História de Mato Grosso da UNEMAT, UFMT e UFMT, *Campus* de Rondonópolis, são representativos da tradição historiográfica brasileira, fortemente, enraizada na tradição eurocêntrica do conhecimento. Nessa perspectiva apresentam configurações curriculares em que a história da África, dos afro-

Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

¹²⁷ Ver: Thompson, Paul. *A voz do passado: história oral* (3.ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

brasileiros e dos indígenas, quando não ausente, a sua existência social, cultural e histórica limita-se ao contato com os europeus e ao processo histórico daí decorrente.

Assim, a formação histórica é limitada, filiada ao conhecimento histórico a partir de autores europeus ou sob influência europeia, desconsiderando, assim a historiografia africana e outras correntes históricas e teóricas capazes de produzir um entendimento diferenciado da história e seus agentes históricos. As exceções constatadas são disciplinas obrigatórias que abordam a história africana e indígena, como no caso do Curso de História da UNEMAT. Constatamos que este Curso de Licenciatura apresenta o maior número de disciplinas e abordagens sobre essa temática, em comparação com os demais cursos estudados. Os outros cursos contemplam apenas uma disciplina sobre África. No entanto, ressalva-se que os estudos podem ser realizados em outros componentes como constatado na análise das Ementas dos cursos em foco e nas narrativas dos professores formadores investigados.

O espaço dos estudos sobre a diversidade cultural africana, afro-brasileira e indígena nos currículos dos cursos de História avaliados, denota restrito número de disciplinas específicas nos currículos, limitação histórico/temporal dos estudos conforme demonstram as Ementas que compõem o mosaico curricular dos três cursos. Ademais, constatamos a ocorrência de ações solitárias de alguns professores, a dificuldade de compartilhamento dessas discussões entre as disciplinas e corpo docente.

Isso traz impactos diretos na formação inicial dos novos professores e, por conseguinte, na prática pedagógica desenvolvida pelos professores iniciantes nas escolas públicas e privadas da Educação Básica de Mato Grosso, como verificamos nas entrevistas realizadas com os Professores Formadores e, sobretudo, com os Professores Iniciantes. Conclui-se que a implementação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 nos cursos de História de Mato Grosso depende, em grande parte, da opção teórica e política do coletivo dos formadores; mas também da história de vida pessoal e profissional dos professores, da sensibilização de cada um, em particular, para com as questões raciais e das escolhas de estudos e pesquisas dos professores.

Assim, dois dos três cursos analisados não apresentam nos currículos as disciplinas sobre história indígena. Os estudos sobre essa temática encontram-se restritos ao trabalho de alguns poucos professores. Reiteramos que a implementação das Leis de ações afirmativas e da educação para as relações étnico-raciais representa um importante avanço para a sociedade brasileira. No entanto, essas Leis ainda não foram

efetivamente aplicadas aos currículos e às ações pedagógicas e políticas dos Cursos Superiores de História de Mato Grosso. Evidenciamos que há resistências de docentes e discentes, aliadas a certa indiferença de parcela do corpo docente. A escassez de disciplinas e o trabalho solitário de alguns professores demonstram dificuldades que o ensino das temáticas africana, afro-brasileira e indígena encontra no desenvolvimento curricular dos cursos de Licenciatura em História analisados.

Nesse contexto, tão somente as mudanças curriculares implementadas nos cursos, tópicos e parciais não são suficientes para operar as transformações exigidas. Faz-se necessário, ocorrer, conjuntamente mudanças nas práticas, nos discursos, nas posturas, nas ideologias, nas ações políticas e pedagógicas desenvolvidas pelo coletivo de atores envolvidos no processo de formação de professores. O rompimento com o panorama apresentado pelos currículos dos cursos de História caracterizado pela compartimentação das discussões raciais, pela restrição das discussões a determinadas disciplinas, pela falta de continuidade ou conexão entre o conjunto de disciplinas e sujeitos, representa uma possibilidade de construção de uma compreensão mais ampla e democrática dos conhecimentos históricos dos professores.

É necessário, além disso, adotar uma postura crítico-reflexiva que promova o entendimento sobre a construção histórica do “outro” e a sua diversidade. E, proporcione um processo de ensino e de aprendizagem em que se reconheça e valorize a riqueza representada pela diversidade cultural.

A multiplicidade dos relatos dos Professores Formadores e dos Professores Iniciantes evidenciou um quadro de pequenos avanços, novas conquistas e a permanência de resistências e dificuldades para a implementação das políticas de ações afirmativas, especificamente para o trato das relações étnico-raciais africana, afro-brasileira e indígena no cotidiano dos cursos de formação de professores de História e nas escolas públicas e privadas de Mato Grosso. Para ampliar a compreensão deste processo histórico de formação dos professores de História, no contexto de desenvolvimento dessa política pública educacional, dialogamos com os docentes egressos dos Cursos Superiores, em início de carreira nas escolas de educação básica.

5.2 O que Dizem os Professores Iniciantes sobre a Formação Docente nos Cursos de Licenciatura em História das IES Públicas no Estado de Mato Grosso

Considerando que muitos dos professores egressos dos Cursos não tiveram acesso - ou tiveram de forma limitada - aos estudos das temáticas africana e indígena, nem às disciplinas específicas durante a Graduação, procuramos compreender como os Professores Iniciantes buscam resolver os problemas apresentados no cotidiano escolar, no ensino da história africana, afro-brasileira e indígena.

Ao estabelecermos relações entre as análises apresentadas com as narrativas dos onze Professores Iniciantes investigados, podemos verificar que a temática racial afro-brasileira e indígena, constitui uma lacuna a ser preenchida, tanto pelo currículo, quanto e, principalmente, pela ação docente do coletivo de professores formadores dos cursos de História de Mato Grosso. No entanto, evidenciamos também algumas mudanças, como por exemplo, a inclusão de disciplinas obrigatórias sobre África e história dos povos indígenas, embora de forma limitada, como já salientada.

O Curso de História da UNEMAT incluiu duas disciplinas sobre História da África no currículo que entrou em vigor em 2010. Antes disso, existia apenas uma disciplina optativa ofertada eventualmente e História dos povos indígenas (o curso de História da UNEMAT incluiu no currículo de 2010 uma disciplina de história e cultura indígena). Destacamos que dado que ocorreu recentemente, a maioria dos onze Professores Iniciantes entrevistados não teve, em sua formação inicial, acesso às estas disciplinas.

Os professores iniciantes egressos do curso de História da UNEMAT tiveram acesso à legislação e às Diretrizes Nacionais nos estudos desenvolvidos pelos professores das disciplinas de Estágio Supervisionado em Ensino de História (apenas uma professora iniciante teve acesso à disciplina de História da África ofertada como disciplina optativa), temática incluída pelos professores por perceberem a fragilidade ou a ausência de tais discussões no referido curso. No entanto, o acesso às temáticas foi restrito e superficial, por causa das características das disciplinas de Estágio.

O curso de História da UNEMAT possui em seu quadro docente três professores pesquisadores da questão indígena (mestres e doutores) que há anos pesquisam a temática e a incluem em suas abordagens em sala de aula em suas respectivas disciplinas, com ênfase para as populações indígenas de Mato Grosso e da Bolívia. Nesse contexto, apesar das diretrizes curriculares referentes à Lei n.º 10.639/03 prever e orientar a inclusão da educação para as relações étnico-raciais no currículo dos cursos

de formação de professores e orientações para a prática docente constatou-se que, no caso dos cursos de História de Mato Grosso, isso ainda não ocorreu plenamente.

As vozes dos Professores Iniciantes explicitam semelhanças e aproximações com as vozes dos Professores Formadores. Por exemplo, ao reafirmarem que os cursos de História contemplam de forma superficial nos currículos e nas ações do coletivo docente, estudos sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Nas análises dos Professores Iniciantes é possível identificar a fragilidade dos Cursos de História em relação ao currículo e ao desenvolvimento de estudos sistemáticos sobre a diversidade cultural afro-brasileira e indígena. Além da fragilidade representada pela pouca preocupação com a formação para a docência, em contraposição à valorização da pesquisa e da produção historiográfica, aspectos evidenciados por várias pesquisas.

Monteiro (2001, p. 08) argumenta que os cursos de formação de professores de História se eximem da responsabilidade em desenvolver estudos e ações pedagógicas articuladas com a área da educação “que oferece instrumental teórico próprio e essencial, mas insuficiente quando tratamos do ensino em perspectiva disciplinar, e tendo como pressuposto a mobilização de saberes pelos professores, e não apenas técnicas de transmissão”. Ainda de acordo com a autora, conhecimentos “produzidos neste campo, ressentem-se, também, de desprestígio e da desautorização daqueles que exercem o ofício de historiador, que desconfiam de conhecimentos produzidos “fora da oficina” (*grifos da autora*)” (MONTEIRO, 2001, p. 08).

A análise desenvolvida por Monteiro encontra respaldo nos questionamentos feitos por Pagès (2003) sobre os desencontros entre as áreas da história e da educação, repercutindo numa formação para a docência sem que a docência seja efetivamente assumida e incluída na formação desenvolvida pelos Cursos de Licenciatura em História.

Nesse aspecto, é essencial que os Cursos de Formação em História assumam a perspectiva da formação para as relações raciais propostas pela legislação como uma das formas possíveis de construção da cidadania, por meio da ação política e educativa, desenvolvida pelos professores na educação básica. Para isso, questionamos como os Cursos de Formação em História lidam com as reivindicações de sujeitos históricos e de grupos minoritários que lutam por espaços na dinâmica social, histórica e educacional? Qual ou quais relação(ões) existem entre currículos dos Cursos de História, os saberes e

as demandas das chamadas minorias raciais de classe, de gênero, de sexualidade, entre outras. Qual formação? Qual cidadania, acrescentamos?

Cidadania é, portanto, representada pela luta diária por direitos. É isso que o movimento social negro e indígena reivindicava há décadas, o direito à igualdade no conhecimento histórico, à manutenção das especificidades culturais e o seu reconhecimento e respeito, direito à dignidade humana e a luta contra a exclusão histórica e a exclusão social dela decorrentes, o direito de reconhecimento do papel desempenhado pelos seus antepassados na constituição da sociedade brasileira e o direito ao reconhecimento e respeito às suas formas de vida e cultura, o direito à alteridade.

Esse é, a nosso ver, um dos principais objetivos do ensino da História que visa formar cidadãos conscientes da realidade em que vivem, com direitos iguais, apesar das diferenças representadas pela diversidade cultural e racial. No entanto, o que está em jogo no ensino de história atual e sua relação com a formação para a cidadania, são as formas como esse ensino é desenvolvido pelas práticas educativas dos Professores Iniciantes (no caso do nosso estudo) e, para isso dependem, em parte, da formação para a cidadania e para as relações raciais que os cursos de formação em História desenvolvem.

Para Bittencourt (2004, p. 27),

o estudo de sociedades de outros tempos e lugares pode possibilitar a constituição da própria identidade coletiva na qual o cidadão comum está inserido, à medida que introduz o conhecimento sobre a dimensão do “outro”, de uma “outra sociedade”, “outros valores e mitos”, de diferentes momentos históricos. Identidade e diferença se complementam para a compreensão do que é ser cidadão e suas reais possibilidades de ação política e de autonomia intelectual no mundo da globalização, em sua capacidade de manter e gerar diferenças econômicas, sociais e culturais como as do nosso país. E, nessa perspectiva é preciso considerar o papel do professor na configuração do *currículo real*, ou *interativo*, que acontece na sala de aula, lembrando que ele é sujeito fundamental na transformação ou na continuidade do ensino da História (*grifos da autora*).

Constatamos, em nossa pesquisa, a importância do professor formador e iniciante e suas escolhas/iniciativas políticas e profissionais no trato das questões raciais, demonstrando a importância do papel desempenhado pelo professor na sala de aula e a relação estabelecida com o ensino da História, como salienta Bittencourt (2004). Fontana (1997) ao defender o ofício de historiador, afirma que este representa

um modo de estar no mundo e uma forma de lutar com as suas armas para combater todas as formas de injustiças que impedem que a sociedade seja construída com a maior igualdade possível dentro de uma maior liberdade possível.

Entender essa dinâmica é fundamental para compreender as bases sobre as quais são formados os novos professores de História e, portanto, para compreender as ações políticas e pedagógicas voltadas para a formação da cidadania que desenvolverão nas salas de aula na educação básica.

Portanto, o que está em debate é a responsabilidade assumida pelos cursos de formação em História com vistas à formação para a cidadania, compreendida como luta por direitos e participação política, por meio da educação para as relações étnico-raciais, um dos aspectos da formação para a cidadania.

Santos (2001) define a cidadania como uma “missão pública”, como uma prioridade à comunidade a serviço da solidariedade, em contraposição a tradicional concepção de cidadania reduzida a um conjunto de direitos e deveres estabelecidos pelo Estado, devendo este, em troca, garantir proteção e segurança para a manutenção da integridade física e moral dos cidadãos.

Nessa concepção, a disciplina História é compreendida como um espaço privilegiado para a formação da consciência crítica e cidadã. Para Bittencourt (1998, p. 11), a disciplina História possui a responsabilidade de trabalhar com um ensino que “contribua para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões”.

Bittencourt (2004, p. 121) afirma que “um dos objetivos do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de *identidades*”. A autora associa a identidade com a formação para a cidadania, afirmando ser um

[...] problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular. A contribuição da História tem-se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do *cidadão político*. Nesse sentido é que se encontra, em inúmeras propostas curriculares, a afirmação de que a História deve contribuir para a formação do “cidadão crítico”, termo vago, mas indicativo da importância política da disciplina.

Nesta perspectiva, os Professores Iniciantes entrevistados manifestaram-se favoráveis com diferentes concepções e intensidade, à criação e implementação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, por acreditar que a promulgação e os debates em âmbito nacional desencadeado, demonstraram a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre a problemática racial e as consequências sociais relacionadas ao pertencimento étnico africano, afrodescendente e indígena.

Evidenciamos que, apesar das críticas de alguns professores sobre a imposição da obrigatoriedade dos estudos das temáticas africana e indígena por meio de Leis, os colaboradores reconhecem que sem elas, dificilmente haveria mudanças significativas nas abordagens, nos estudos, publicações e nas práticas educativas. No entanto, manifestaram preocupações com a efetivação da implementação dos dispositivos legais nas escolas, pois há resistências, desconhecimento e recusa de parcela dos professores atuantes na educação básica. Mencionaram que a maioria dos professores não teve acesso aos estudos sobre África e os povos indígenas na formação inicial e na formação cultural.

Diante disso, um dos grandes desafios é lidar com a cultura escolar acostumada a não tratar da diversidade cultural existente no seu espaço educativo, fruto das tradições ainda, fortemente, enraizadas no currículo, nos materiais didáticos e, sobretudo, nas concepções dos professores a respeito do “outro”, da história, da cultura e da participação efetiva na formação e no desenvolvimento de nossa sociedade.

Nesse contexto, as discussões travadas pelo multiculturalismo, nos ajudam a compreender a diversidade cultural de forma mais ampla e politicamente responsável, considerando o reconhecimento e a inclusão das denominadas minorias excluídas.

Nesse sentido, Ramos (2007, p. 97) argumenta que:

O multiculturalismo há muito tempo é uma experiência vivida pelas sociedades, e seu debate se intensifica na contemporaneidade devido tanto às lutas, às pressões dos grupos sociais discriminados, subordinados ou marginalizados em busca do reconhecimento de suas identidades e direitos, bem como em razão de se buscar neutralizar os conflitos socioculturais e os discursos reivindicatórios dos grupos minoritários pela proclamação de um convívio tolerante. É principalmente nos países que os conflitos, os preconceitos, a necessidade de afirmação identitária – excluindo o “Outro” de maneira rigorosa – são mais prementes, que a escola se configura como um campo de luta por vezes dramático, tornando pertinente o discurso multicultural.

Não obstante, os Professores Iniciantes investigados foram unânimes ao declarar que a formação inicial nos cursos de Licenciatura em História de Mato Grosso, não contemplou de forma ampla e profunda os estudos multiculturais, incluindo a história da África, dos afro-brasileiros e indígenas e as leis de ações afirmativas. Estes aspectos da formação inicial impactaram a prática docente dos Professores Iniciantes, no ingresso na carreira docente. Logo as dificuldades de trabalhar com essas temáticas foram comuns nos relatos dos Professores Iniciantes.

Ao analisarmos as narrativas dos colaboradores, podemos concluir que, apesar de terem frequentado Cursos de História distintos, com currículos distintos e, em muitos casos, em períodos históricos distintos, porém próximos, a trajetória formativa no que se refere aos estudos sobre história africana, afro-brasileira e indígena, apresenta semelhanças que demonstram a subalternidade da temática africana e indígena, tanto no currículo, quanto na prática docentes dos formadores de professores.

Ao serem questionados sobre a inserção da temática étnico-racial nas disciplinas dos cursos e nas práticas docentes dos formadores, os colaboradores foram unânimes em afirmar que se limitaram às escassas abordagens, realizadas por alguns formadores, não possibilitando, assim, a construção de um embasamento histórico que os capacitasse a tratar de forma consistente dessas questões com os seus alunos da educação básica. As lacunas evidenciadas na formação inicial são, de acordo com os relatos, análogas às fragilidades e aos problemas comuns a todos os cursos de História pesquisados.

Nesse sentido, concluímos que as mudanças produzidas pelas Diretrizes são iniciais e pontuais nos cursos de formação de professores de História, assim como na educação escolar. Concordando com Gomes o sistema educacional “apresenta um processo lento e resistente de incorporação do direito à diferença, o qual vem sendo conquistado pelos negros/as e outros grupos sociais com histórico de exclusão social em outros espaços políticos e jurídicos” (GOMES, 2010, p. 68).

Nesse cenário, diante as lacunas dos Cursos formação inicial, os Professores Iniciantes declararam desenvolver várias estratégias de superação em sala de aula, como atividades didáticas diversas sobre a história indígena, africana e afro-brasileira, empregando fontes distintas, como textos, vídeos, filmes, documentários, imagens, dentre outras tecnologias e linguagens. Dois colaboradores informaram ter feito visitas a

aldeias indígenas com seus alunos. As narrativas explicitaram um empenho bastante expressivo da maioria dos professores, relacionando a busca pelo estudo das temáticas étnico-raciais, por meio das mais diferentes metodologias de ensino, como modo de superar as dificuldades de formação e incrementar o processo de ensino e aprendizagem no trato dessas questões em sala de aula.

A busca pelo aprofundamento dos estudos mostra-se como um diferencial entre os professores entrevistados. Ao nosso ver, esta postura relaciona-se ao nível de interesse pela temática, pelas experiências pessoais e, pela atitude política de cada docente. Assim, constatamos distintos níveis de envolvimento entre os professores investigados.

Essa realidade pode ser compreendida como resultante de múltiplas circunstâncias e determinações como o tipo de formação inicial a cultura escolar e universitária na qual foram formados, o contexto social e as relações sociais por eles estabelecidas ao longo da vida nos espaços de vivência; a história de escolarização de cada um, as condições de trabalho, os materiais didáticos, as práticas pedagógicas dos formadores, a influência da mídia e de outros meios de comunicação e outros. Todos esses elementos são constructos identitários do professor. Nesse sentido, perpassam as práticas, as ações pedagógicas por eles desenvolvidas na educação básica em relação à história e cultura dos afro-brasileiros e indígenas e de outros grupos sociais, historicamente excluídos da sociedade e da história.

Evidenciamos também alguns indícios nas vozes/relatos de Professores Iniciantes, de que, apesar da inserção de estudos sobre os africanos, afro-brasileiros e indígenas nas atividades educativas nas escolas, algumas das abordagens insistem em manter esses sujeitos na condição de subalternos na história. Por vezes, não demonstraram ocorrer mudanças significativas em relação às concepções da história tradicional que ainda figuram em alguns livros didáticos e na historiografia acadêmica.

Seria este um dos impactos negativos decorrentes da deficiência de estudos, nestes campos de saber, nos cursos de formação de Professores de História de Mato Grosso? Acreditamos que em parte sim, mas não exclusivamente, uma vez que na tradição histórica eurocêntrica esses sujeitos figuravam na condição de inferiores. Essa tradição se reproduziu nos livros didáticos¹²⁸ por muito tempo, na prática pedagógica

¹²⁸ Ver: VESENTINI, Carlos Alberto. Escola e livro didático de História. In: SILVA, Marcos Antônio da (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 69-80.

dos professores nas escolas, na universidade, e na sociedade. Ademais, não podemos negligenciar o forte poder exercido pela mídia que produz e veicula concepções limitadas, distorcidas e estereotipadas, em relação aos indígenas e negros. Portanto, essa representação faz parte da formação cultural dos professores e, apesar das discussões, pesquisas e publicações na última década, muitos professores continuam reproduzindo o que aprenderam sobre os afro-brasileiros e indígenas nas diversas instâncias formativas pelas quais percorreram, ao longo da sua trajetória pessoal e profissional. Tornou-se natural ou está naturalizada, considerada “normal” na concepção de muitos professores e no imaginário social de parte dos sujeitos.

Sobre essa questão, Coelho (2013, p. 81) afirma que:

Estudos sobre a Lei 10.639/03 e sobre o trato com a diversidade evidenciam, no entanto, a conformação do que podemos chamar de uma pedagogia da diferença e da inclusão, abordagem das temáticas destacadas pela legislação por meio de dinâmicas que não alteram as narrativas consagradas sobre a formação da nacionalidade, posto que consubstanciadas em discursos de cunho moral, que reconhece a diferença, mas inclui os diferentes na condição subalterna – vítimas, passivos e de participação restrita na construção da sociedade brasileira.

Ainda de acordo com Coelho, isso se deve a

[...] restrição das temáticas a determinado período histórico e, mais amiúde, à consideração de que sobre elas só se pode assumir um discurso moral que admoesta os alunos sobre os sentimentos e as atitudes cabíveis em relação ao diferente. A compreensão de que ensinar história é narrar o passado destacando as lições possíveis, de modo que prepare o futuro, parece ser uma das matrizes dessa postura. (COELHO, p. 81).

A superação dessa questão passa necessariamente pela ruptura epistemológica¹²⁹ dos conhecimentos históricos e pedagógicos produzidos, incorporando as recentes propostas teóricas e os resultados de pesquisas sobre formação docente, ensino de história e diversidade cultural, pela valorização das abordagens multiculturais no interior dos cursos de formação inicial, pela mudança política das posturas e concepções dos educadores sobre a questão étnico-racial na sociedade e na escola e pela adoção, por

¹²⁹ SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

parte dos Cursos de História, do compromisso político com o debate da questão étnico-racial, rompendo com o isolamento e omissão sobre essas questões.

Segundo Gomes (2008, p. 86):

A interpretação equivocada da lei também pode resultar em ações desconexas e estanques na escola que tendem a folclorizar a discussão sobre a questão racial, como por exemplo: chamar um grupo cultural para jogar capoeira sem nenhuma discussão com os alunos(as) sobre a corporeidade negra; realizar uma vez por ano um desfile de beleza negra desconectado de uma discussão mais profunda sobre a estética afro-brasileira; colocar os alunos(as) da Educação Infantil para recortar pessoas negras de revistas étnicas e realizar trabalhos em sala ou enfeitar o mural da escola sem problematizar o que significa a presença dos negros na mídia; chamar os jovens do movimento *hip-hop* para participar de uma comemoração na escola, desconsiderando a participação de alunos e alunas da própria instituição escolar nesse mesmo movimento; tratar o dia 20 de novembro como mais uma data comemorativa, sem articular essa comemoração com uma discussão sobre o processo de lutas e resistências negras.

A escola como espaço de cruzamento da diversidade cultural, um espaço de contatos, atritos, resistências, trocas e aprendizados, apresenta-se, como defendido anteriormente, um *locus* privilegiado para o debate sobre a diversidade e à construção de conhecimentos inclusivos. Portanto, à escola cabe desestabilizar discursos e práticas, transformando-se em um espaço concreto onde as diferenças culturais se manifestam, se enfrentam e, a partir disso, construir um entendimento mais amplo e, democraticamente, mais significativo para a maioria da sociedade brasileira, historicamente subjugada aos interesses de uma cultura elitista e excludente. Ou seja, romper com o modelo de escola como um espaço que “reconhece” a diversidade, em momentos específicos, e por meio de atividades peculiares, como “dia da consciência negra”, “dia do índio”, “dia da mulher”, limitando-se, na maioria das vezes, a “comemorar” a data sem promover reflexões acerca da construção histórica das diferenças em nossa sociedade e de todas as implicações negativas que podem representar.

Para Monteiro

o ensino de história é, potencialmente, um lugar onde memórias se entrecruzam, dialogam, entram em conflito; lugar no qual, também, se busca a afirmação e registro de - ou onde se desenvolvem embates entre - determinadas versões e explicações sobre as sociedades, a política, o mundo, prescritas pela instituição em que se localiza; “lugar de fronteira”, que possibilita o diálogo entre memórias e “história

conhecimento escolar”, com o aprofundamento, ampliação, crítica e reelaboração para uso no cotidiano. Lugar do contraditório, portanto, de embates (MONTEIRO, 2001, p.15)

O professor como formador de gerações, de sujeitos históricos possui a responsabilidade de aproximar a “linguagem da crítica e da possibilidade capaz de promover mudanças na Escola, assumindo a necessidade de dar voz aos seus alunos e manifestando-se contra todas as formas de discriminação e injustiça” (GIROUX, 1997, p. 32).

Nesse sentido, Santos (2013, p. 59) afirma:

Trata-se de colocar em pauta, no contexto escolar, uma discussão recorrentemente negada pela sociedade brasileira. Trata-se, em última instância, de apostar que os currículos escolares podem se constituir em veículos de enfrentamento das desigualdades sociais e raciais – presentes em nossa sociedade, com potencialidade para alterar hierarquias, desestabilizar relações de poder, fomentar a reorganização de forças e contribuir para o questionamento de valores e certezas historicamente construídas.

Quando indagamos os colaboradores a respeito da postura das escolas onde atuam sobre a implementação da educação para as relações raciais propostas pelas Leis, assim como a postura dos demais professores e de formadores, acerca de projetos voltados para a questão étnico-racial e dos materiais didáticos utilizados, constatamos a existência de projetos desenvolvidos em alguns contextos escolares, particularmente ligados à “Sala do Educador”¹³⁰. No entanto, são projetos restritos a um ou dois semestres, não há sequência após sua conclusão, ou quando há, fica restrito às abordagens assumidas por poucos professores. Assim, prevalece como na Universidade, o isolamento dos professores de História no trato dessas problemáticas. Resistência e descaso marcam o trabalho do coletivo escolar no trato das temáticas.

Ficou evidenciado nas narrativas atitudes de enfrentamento e empenho pessoal de alguns professores para realizar estudos, debates e atividades sobre os problemas étnico-raciais na sociedade brasileira e sua relação com a história dos afrodescendentes e indígenas.

¹³⁰ O “Projeto Sala do Educador” é uma proposta política de formação continuada adotada nas unidades escolares da rede pública estadual de Mato Grosso. Seu principal objetivo é criar um espaço de formação, produção e socialização de conhecimentos para os professores em atuação na educação básica.

De acordo com os relatos de alguns colaboradores, a mídia em suas diversas modalidades, auxilia na produção, veiculação e manutenção de imagens estereotipadas e preconceituosas, principalmente em relação aos indígenas, colocando-os como “*a parte errada da história*”, como afirmou uma das colaboradoras.

A maioria dos colaboradores afirma perceber a existência de preconceito e discriminação racial em relação aos indígenas de forma mais intensa dos que as manifestações de racismo e discriminação em relação aos afro-brasileiros. Seria essa uma especificidade de Mato Grosso? Estudos como o de Gomes (2012) afirmam que os indígenas sempre foram tratados com benevolência, diferentemente dos negros.

A percepção dos Professores Iniciantes sobre a relação dos alunos da educação básica, tanto das escolas públicas, com das privadas, com relação aos indígenas, relaciona à produção de estereótipos. Os sujeitos indígenas lembram “alcoolismo, preguiça, roubos”, ou com a ideia de possuir e usufruir de bens e objetos que, “teoricamente”, não pertencem ao “mundo dos indígenas”, como “uso de celular, carro, tênis e roupas de marca, computador, internet e redes sociais”, dentre outros. Segundo os professores, para os alunos “ser índio é viver na floresta, caçando, pescando e morando em ocas”. Assim, o que prevalece no imaginário dos alunos da educação básica, de acordo com os colaboradores, é a imagem do “índio genérico”. Não há diversidade de etnias, de cultura específica a cada grupo indígena. Cabe ressaltar que essa constatação também está presente nos relatos dos Professores Formadores sobre o pensamento de acadêmicos em formação nos cursos de História.

Bhabha (2010) ao se referir ao estereótipo argumenta que a ambiguidade do estereótipo deve-se também à divisão psíquica que se estabelece entre a fascinação e a curiosidade que a presença do outro mobiliza e, ao mesmo tempo, a ansiedade e o medo que sua existência faz emergir. O estereótipo é a resolução desses impulsos contraditórios.

Para Silva (2010), o estereótipo apresenta-se como uma forma de conhecimento, de representação, não podendo ser encarado como falso e sua ambiguidade se expressa pelo desejo de conhecer o outro, mesmo tempo em que o “outro” deve ser “contido, controlado”.

De acordo com o autor,

no processo pelo qual buscamos conhecer o outro, o estereótipo funciona como um dispositivo de economia semiótica. No estereótipo a complexidade do outro é reduzida a um conjunto mínimo de signos: apenas o mínimo necessário para lidar com a presença do outro sem ter que se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, as sutilizações e as profundidades da alteridade. O estereótipo é, assim, o resultado de um complicado compromisso. De um lado, a existência do outro me impõe colocar em ação alguma forma de conhecê-lo. De outro, esse conhecimento é restringido por uma economia semiótica, na qual a lei é a minimização do investimento afetivo e epistemológico. Nessa economia, o outro, como objeto de conhecimento, é fixado, congelado, imobilizado. O estereótipo é uma tentativa de represar o excesso da significação: é uma operação de salvamento (SILVA, 2010, p.50-51).

Por sua vez, de acordo com os colaboradores, as manifestações racistas e preconceituosas dos estudantes em relação aos afrodescendentes, apresentam-se em menor escala, em comparação aos indígenas. Em muitos casos está relacionada com os direitos conquistados, tais como o acesso ao ensino superior pelo sistema de cotas raciais. Relacionado a isso, os colaboradores afirmaram que muitos alunos não demonstram interesse para o estudo da história da África e dos povos indígenas. Apesar disso, parte dos Professores Iniciantes reconheceram as mudanças de posturas dos alunos em relação a estas questões após a realização de estudos e debates em sala de aula.

Os registros evidenciam que os Professores de História possuem a responsabilidade de tornar acessível aos alunos da educação básica o entendimento de que existem outros agentes históricos, para além dos tradicionalmente privilegiados, dentre eles os negros e indígenas, protagonistas da história brasileira, assim como as histórias específicas, diferentes, mas não menos importantes, e que é necessário conhecê-las para que possamos compreender a complexidade da sociedade brasileira.

O grande desafio é trazer os sujeitos historicamente excluídos e silenciados da história para o palco principal, juntamente com os demais sujeitos históricos que lá sempre estiveram ou foram colocados pela história tradicional. Fazer com que as vozes silenciadas pela história sejam ouvidas, compreendidas e respeitadas, é um dos grandes desafios da educação escolar. Nesse contexto, a educação para as relações étnico-raciais apresenta-se como uma possibilidade sensível para a realização de uma educação politicamente comprometida com a diversidade cultural e com a superação da exclusão social.

A promulgação da n.º Lei 10.639/03 e da n.º Lei 11.645/08 trouxe para os espaços universitário e escolar o desafio em deslocarmos nossos olhares para a percepção de outros ângulos, outros personagens, outras histórias e outras possibilidades de abordagem do conhecimento histórico. Do mesmo modo explicitou a necessidade de enfrentarmos e debatermos a “eterna colonização” curricular e as implicações sociais, políticas e históricas. Explicitou, ainda, a necessidade de repensarmos as relações entre a Formação Universitária em História e o campo de atuação profissional da grande maioria dos Novos Professores de História, aspectos estes ainda negligenciados e desprezados. Essa realidade em crise, segundo Coelho (2013, p. 82):

[...] sugere que ela só torna evidente uma tensão profunda que as recentes discussões sobre a formação docente, a distinção dos currículos de bacharelado e licenciatura e os resultados dos instrumentos de avaliação da educação básica só fazem ressaltar. A temática indígena, todavia, pode sugerir rumos para a sua superação ao exigir que professores e formadores de professores reflitam sobre o que é necessário para oferecer uma educação que, efetivamente, constitua a escola e as aulas de história, especialmente, em espaços de transformação e não de repetição de máximas morais que não alteram comportamentos.

De acordo com Gomes (2008, p. 70)

[...] a questão racial não se restringe à comunidade negra, e a superação do racismo e da desigualdade racial faz parte da luta pela construção da cidadania e da democracia para todos. Em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais.

O caminho foi aberto, a agenda de discussões políticas e educacionais para o conhecimento de tais temáticas nunca esteve tão aquecida. No entanto, um longo e difícil percurso ainda precisa ser trilhado para que a história e a cultura das populações afrodescendentes e indígenas sejam de fato e de direito consideradas, incluídas e respeitadas. A seguir ampliaremos esse debate sobre as trilhas abertas e os desafios nos espaços escolares.

5.3 O Ensino de História da África, dos Afro-Brasileiros e Indígenas em Escolas de Educação Básica do Estado de Mato Grosso: saberes e práticas educativas

Nesse espaço, ampliaremos o diálogo com as narrativas de professores iniciantes a respeito do trabalho docente por eles desenvolvidos na Educação Básica em escolas públicas e privadas de Mato Grosso, com ênfase especial para o trato das questões raciais, para a história da África, dos afro-brasileiros e indígenas. Nosso olhar está direcionado para a compreensão dos saberes, das dinâmicas, metodologias, atividades, estudos e demais ações produzidas pelos colaboradores no espaço da sala de aula. Ao mesmo tempo, nosso foco está voltado para a compreensão das relações estabelecidas pelos alunos com a problemática étnico-racial, tentando desvendar as manifestações de racismo, discriminação e preconceito, considerando os estereótipos, as formas de resistências e as ações empreendidas pelos professores iniciantes frente aos desafios que a prática docente apresenta em sua fase inicial da carreira profissional.

Nesse panorama, buscamos compreender, por meio dos relatos de experiências dos professores, os impactos positivos ou negativos, da formação inicial e dos estudos das problemáticas da diversidade cultural nos Cursos de História de Mato Grosso nos saberes e na prática de ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Buscamos apreender o papel exercido pela formação inicial para a (re)construção de conhecimentos e saberes relacionados a história e cultura da África, dos afro-brasileiros e indígenas e a relação destes saberes nas práticas docentes voltadas para a educação das relações étnico-raciais, pelo reconhecimento e respeito pela história da África, dos afro-brasileiros e indígenas e a participação desses sujeitos históricos na constituição da sociedade brasileira, tema central da nossa pesquisa. Essa compreensão nos motiva nesta investigação. Questionamos: qual a importância atribuída pelos cursos de Formação Inicial em História para a temática racial africana e indígena? E em relação à implementação das Diretrizes emanadas pelas Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08? E as conquistas, as permanências e os desafios dos cursos de formação de professores de História de Mato Grosso - Como são interpretados pelos sujeitos?

Ao questionarmos os colaboradores, egressos da UNEMAT sobre a promulgação das leis, as *Professoras Iniciantes I, II e III* afirmaram discordar da obrigatoriedade das leis, por considerar imposição do Estado, mas concordam com a necessidade de enfrentar a problemática racial brasileira. Segundo a *Professora Iniciante II* “Creio que não deveria ter chegado ao ponto de ser obrigatoriedade por meio de uma lei, mas no Brasil é cultural a criação de leis para que se cumpra”.

As colaboradoras salientaram que a efetivação das Leis e Diretrizes nas escolas depende de cobranças para que os professores trabalhem com as propostas apresentadas pelas Diretrizes que regulamentam a obrigatoriedade do estudo da história da África, dos afro-brasileiros e indígenas. Defenderam a necessidade de cobranças porque acreditam que nem sempre o que está no “*papel é colocado em prática*”. A crítica da colaboradora II se estendeu também aos professores que, segundo ela, apresentam resistências e desinteresse no trato de certas problemáticas, como no caso da temática africana, afro-brasileira e indígena.

Já é a sexta escola que dou aula, (eu fiquei substituindo) e eu não vejo quase nada sobre isso, você não vê uma discussão, parece que teus alunos são imaturos, as pessoas não conseguem criar uma roda e levar uma palestra para conversar sobre isso. Acho que há um descompromisso, eu vejo os professores estudando muito pouco, transmitindo um conhecimento equivocado, não procuram saber se aquela informação é correta ou não, não procuram desconstruir certas visões. Tem professor que não aceita o aluno como ele é, falam mal dos alunos na sala dos professores, põem apelidos nos alunos (“aquele tem o cabelo ruim”; “aquele índio fede”; “aquele só faltou o nariz para ser palhaço”). Vejo que há muitos professores que não se vê e não se põe como educador, não se constrói como educador. Não vejo os professores tendo compromisso com a leitura (Professora Iniciante II).

Sobre a implementação das Leis afirmativas nas escolas de Mato Grosso, a Professora Iniciante II afirmou que não está sendo implementadas de forma efetiva nas escolas. Em seu entendimento, a promulgação das Leis não provocou mudanças profundas nas escolas, afirmando que:

Não vejo grandes avanços, grandes questionamentos que mobilize um montante da população, ainda não chegou a esse ponto. Acho que nós estamos ainda engatinhando no processo de mobilização das pessoas sobre a importância, ainda não estamos prontos, apesar de ter passado dez anos, mas o Brasil demora para aplicar, para acontecer (Professora Iniciante II).

A Professora Iniciante I, em sua argumentação, apesar de discordar da obrigatoriedade da imposição das Leis, salientou que poderão trazer consequências positivas para o estudo da diversidade cultural. Em sua concepção, se as Leis não existissem, a discussão sobre as questões raciais “*iriam continuar a mesma coisa*”, em alusão ao descaso, até então presenciado, no ambiente escolar e social. Para ela, “a

sociedade não dá a devida importância, mesmo havendo grupos que levantam essa discussão”.

Ao mesmo tempo, a *Professora Iniciante I* demonstrou preocupação e incertezas sobre a efetivação de tais propostas em sala de aula: *“eu não sei até que ponto essa questão vai melhorar o ensino nas escolas, em relação a esses temas. Parece que não é um assunto que se dá a devida importância”.* Sua preocupação é justificada pela constatação de que, *“há muita resistência, ainda existe e vai existir”.*

Nesse contexto, a *Professora Iniciante V* reconheceu que o seu conhecimento a respeito da questão indígena e africana *“deveria ser melhor”.*

Abordo essas questões, esses temas em sala de aula, já elaborei aulas a respeito, mas não tenho uma formação continuada relacionada a esses temas. Eu acho que quanto mais a gente tem uma formação desses ou de qualquer outro tema, mais respaldo para fazer as abordagens. Eu deveria ter um pouco mais dessa formação a respeito, mas abordo o tema com tranquilidade em sala de aula e dão umas discussões bem legais (Professora Iniciante V).

Ao analisar a implementação das Leis de ações afirmativas e o papel do professor frente a essa realidade, a *Professora Iniciante I* fez a seguinte afirmação:

Penso que, como professores, deveríamos levar essa questão um pouco mais a sério em sala de aula. Mesmo que o tema não seja abordado nos livros didáticos, é preciso trazê-lo para a sala, discutir-lo, aproveitar os ganchos que a turma oferece para poder trabalhar esses temas. Acredito que os professores precisam se colocar, se posicionar sobre estas questões em sala de aula (Professora Iniciante I).

Por sua vez, a *Professora Iniciante V* considerou relevante a promulgação das Leis, mesmo também não concordando com a “imposição”, termo utilizado também pelas colaboradoras I e II. Segundo a colaboradora,

A obrigatoriedade eu acho muito forte para uma sociedade dita democrática, mas acredito que se faz necessária porque é a partir daí que vamos ter esse conhecimento e teremos que levar esse conhecimento até os nossos alunos, criando uma abertura de outros pontos de vista, para que os alunos tenham a sua própria opinião, uma consciência menos preconceituosa (Professora Iniciante V).

A colaboradora V destacou que a escola onde atuava não proporcionava momentos de discussão sobre a temática étnico racial, da mesma forma que não

desenvolvia projetos sobre o tema, ficando a cargo *“do professor incluir a discussão sobre o indígena e o afro-brasileiro dentro da sua programação, a escola não tem nenhum projeto específico”*. Em relação aos recursos didáticos afirmou que a escola não disponibilizava materiais característicos, ficando sob sua responsabilidade a busca e seleção dos recursos a serem utilizados para o trato das questões raciais. Nesse sentido, a *Professora Iniciante V* declarou realizar atividades com músicas, vídeos, textos, tratando de questões atuais como o preconceito e a discriminação contra negros e índios. De acordo com seu relato, os alunos chegam à escola carregando preconceitos, mas *“quando começamos a fazer essas discussões eles começam a “acordar”, começam a pensar sobre essa situação e começam a discutir, a pensar, a refletir”*.

Ao questionarmos a *Professora Iniciante I* sobre sua experiência docente na escola em relação aos estudos sobre a África, afro-brasileiros e indígenas, a colaboradora destacou a existência de resistências por parte de alunos sobre estas questões. Segundo a colaboradora *“a sociedade escolar está tendo mais facilidade em trabalhar com a questão do negro do que com a questão indígena. Creio que há um preconceito maior em relação aos indígenas do que em relação aos negros”*.

Ao ser indagada sobre qual seria a razão de tal diferença, a colaboradora atribuiu esta realidade à cultura da sociedade brasileira, salientando que, *“é uma questão cultural que até hoje não mudou”*. Sobre a existência do racismo contra negros e índios na escola em que atua, destacou que o mesmo não se manifesta de forma *“escancarada”*, *“é uma manifestação com cuidados, até por conta dos processos que as pessoas poderão sofrer”*.

Sobre essa questão, a *Professora Iniciante II* afirmou não perceber a existência de diferenças entre o racismo e o preconceito direcionado aos negros e aos indígenas. Em sua argumentação, destacou que há divergências sobre algumas questões relacionadas aos direitos legais conquistados pelos negros e indígenas, a exemplo das cotas nas universidades públicas.

Não percebi essa diferença. Quando falo da questão do negro, os alunos questionam a existência das cotas nas universidades, afirmam que: “antigamente eles não se declaravam negros e agora, por causa das cotas, as pessoas se declaram negros”. Esses questionamentos aparecem mais no Ensino Médio porque eles estão mais próximos do vestibular. A partir do 2º e 3º anos eles começam a questionar dizendo: antigamente eles não diziam que eram negros, que eram índios, ou que eram descendentes e agora, por causa das cotas eles

dizem, mas não é porque eles se consideram, é porque eles vão ganhar com isso. Alguns não são a favor das cotas, então há debates e conflitos entre os próprios alunos (Professora Iniciante II).

Para a *Professora Iniciante V*, a existência de diferença de formas e intensidades de preconceito é maior em relação aos indígenas do que aos negros.

Para ela,

A diferença está na questão da convivência com a maioria da população, exemplo: a população indígena é bem menor do que a do negro e a população indígena vive mais isolada, fora do convívio social (posso estar falando besteira). Mas acho que o preconceito é igual, preconceito é sempre preconceito! (Professora Iniciante V).

Nesse sentido, afirmou desenvolver discussões sobre a questão indígena durante os estudos sobre a colonização, reconhecendo que “*deixa a desejar*” quando se trata de problemáticas atuais, realizando uma “*abordagem superficial*”. Ao mesmo tempo, a colaboradora V argumentou que manifestações racistas e preconceituosas são comuns entre os alunos, salientando que aproveita as manifestações para trazer o tema para a discussão em sala de aula.

Eu penso que nós enquanto professores formadores que estamos fazendo parte desse processo temos essa responsabilidade. Independente de a pessoa aceitar ou não, ela tem que ter respeito por estas diversidades e pelo próximo de maneira geral. Eu trago para a discussão no sentido de expor e explicar o porquê da formação do pensamento preconceituoso, explicando que há leis contra o racismo (Professora Iniciante V).

A *Professora Iniciante VI* afirmou perceber manifestações distintas de racismo e preconceito em relação a indígenas e afro-brasileiros, destacando que o preconceito em relação aos índios é “*muito maior*”. A colaboradora acredita que essa realidade pode ser compreendida a partir de algumas questões como:

No Brasil de hoje, há uma aceitação muito grande do negro, até por uma questão de propaganda, de publicidade, de logística, para vender. Isso começou com Getúlio Vargas, de vender a mulata, o carioca, o samba, a capoeira, etc. Então, houve uma construção pra que hoje essa questão estivesse dessa forma. Já para o índio não, o que o governo criou para o índio foi pra que o índio vivesse no mato (Professora Iniciante VI).

Nessa perspectiva, a colaboradora VI fez referência a alguns estereótipos em relação aos indígenas que são muito comuns na sociedade brasileira atual, demonstrando a existência de distintas visões sobre estes sujeitos, tais como: *“os índios que estão na cidade não são mais índios; índio veste roupa, índio quer caminhonete, etc.”*. Para a colaboradora, *“a compreensão que as pessoas têm é que somente é índio aquele que vive no mato, na aldeia, pelado, que toda etnia é igual, falam a mesma língua, é o índio genérico”*.

Nesse contexto, argumentou que no *“Brasil, ainda há muita coisa para fazer, mas já foi feito muita coisa em relação ao negro. Com relação ao indígena, ainda é extremamente séria”*, em referência às concepções da sociedade e as condições de vida das populações indígenas.

Para a *Professora Iniciante II*, a mídia contribui para a formação de visões superficiais dos alunos a respeito dos indígenas. *“Às vezes a mídia coloca os índios como a “parte errada” da história, com isso os alunos chegam na sala de aula com essas ideias, com essas abordagens e às vezes a posição deles é a que a mídia está colocando”*

A *Professora Iniciante V* fez também referência à mídia ao afirmar que *“a mídia dá grande destaque para algumas informações sobre a questão indígena, sobre as terras indígenas, as invasões, expropriações e reintegração de posse. Nesse sentido, ouço muitos comentários como: os índios são pessoas que não produzem, porque tanta terra para eles?”*

Nesse contexto, a *Professora Iniciante V*, ao analisar as concepções dos alunos em relação aos povos indígenas, esclareceu que as imagens dos alunos sobre estes sujeitos estão relacionadas com a questão cultural indígena, não compreendendo a existência de características culturais específicas a cada povo indígena.

Os questionamentos dos alunos estão voltados para a maneira como eles vivem, com a relação do índio com o trabalho, afirmando que eles não trabalham, a não aceitação do ser diferente, da cultura na qual eles pertencem. Eles acham que índio são todos iguais, que a cultura, as crenças são todas iguais, como se não existissem várias etnias e que a crença e a cultura de cada um são diferentes (Professora Iniciante V).

A colaboradora afirmou existir em sala de aula alunos com características físicas indígenas, no entanto, salienta que os alunos *“não se autodeclararam indígenas e fogem dessa discussão, não gostam que falem que são indígenas, se sentem ofendidos”*.

A *Professora Iniciante II* se autodeclarou “branca” e afirmou que seu pertencimento étnico não exerce influencia positiva ou negativa na realização de abordagens sobre a África, os afro-brasileiros e os indígenas.

Não influencia como educadora! Como educadora eu tenho que mediar alguns assuntos, outros tenho que me posicionar, mas em alguns assuntos eu tenho que me colocar para os alunos e questionar. Às vezes, em função da sua posição, você influencia, então, tem que se posicionar! Mas a minha cor não influencia como educadora! (Professora Iniciante II).

A *Professora Iniciante II* ao relatar sua experiência docente numa escola privada fez menção à apostila adotada pela escola e como a temática africana, afro-brasileira e indígena está representada nela. Segundo a colaboradora II, *“normalmente nosso conteúdo tem alguma coisa sobre essa questão no 9º ano do Ensino Fundamental e no 2º e 3º anos do Ensino Médio. Eu percebo que o material ainda traz uma visão europeia, às vezes procuro abordar questão cultural, dividindo em trabalhos de grupo pra pesquisar sobre música, sobre danças, crenças afros e indígenas”*.

Ao questionarmos a *Professora Iniciante II* sobre a existência de autonomia e liberdade do professor para o uso de outras fontes e/ou materiais, recursos e metodologias para as atividades de sala de aula, a colaboradora afirmou que sim, salientando que a escola privada permitia desde que o conteúdo da apostila seja concluído, *“cumprindo o apostilado o professor tem autonomia para trazer material de fora, vídeos, filmes, etc. Nós podemos completar desde que o material extra não atrapalhe a programação da apostila”*.

Ao falar sobre a representação do índio na apostila, a colaboradora argumentou que: *“a apostila apresenta imagens do índio do período colonial e os alunos questionam: ‘professora, olha como estão os índios hoje, eles tem telefone, internet, televisão, carro’, naquela época eles sobreviviam sem isso e hoje eles não trabalham” (Professora Iniciante II).*

A colaboradora II afirmou realizar debates e estudos para que os alunos compreendam as características específicas que envolvem a cultura indígena no passado

e na atualidade e construam uma concepção diferente da vigente. No entanto, “*sempre há piadinhas sobre a questão indígena, os índios são preguiçosos, não trabalham, andam de carrão, tem celular da moda*”. Para ela, é possível compreender esses comportamentos como influência do meio familiar e social. “*A gente percebe que passa de pai pra filho, alguns pais tem fazendas próximas à região onde ainda tem disputas indígenas, percebo que muitas ideias não são próprias deles, mas eles escutam e reproduzem*”. As disputas pela demarcação e posse de terras indígenas, as invasões e os conflitos com representantes do agronegócio, são questões recorrentes no Estado de Mato Grosso.

Sobre isso, afirmou que a problemática indígena atual era debatida em sala de aula e que havia interesse por parcela dos alunos.

Geralmente os alunos chegam e trazem questionamentos, se posicionam, perguntam e querem saber. Creio que às vezes eles se sentem ameaçados, coagidos com o que pode acontecer com as fazendas dos pais, dos avós, então eles se questionam e perguntam. Alguns são a favor do que está acontecendo, outros acreditam que não pode ser dessa forma, então vou para a sala de aula já preparada porque sabemos que em dado momento eles questionarão (Professora Iniciante II).

Para a colaboradora II, os alunos não demonstravam interesse em se aprofundar nas questões sobre o índio e o negro, explicando que “*vão até onde vai o interesse deles*”. Sobre isso, a colaboradora citou um exemplo: “*No Ensino Médio, se há uma questão que vai cair no ENEM, que vai cair no vestibular, é o que vai interessar porque eles vão precisar disso. Caso contrário, é apenas uma informação, é uma mera informação que eles vão trabalhar depois, se precisarem dela*”.

Para a Professora Iniciante I, o trabalho com a questão étnico-racial em sala de aula não é um trabalho fácil de ser desenvolvido. Em seus relatos, afirmou ter encontrado algumas dificuldades, principalmente ao abordar a questão indígena que, de acordo com sua opinião, a resistência era maior, se comparada com a questão dos negros.

Trabalhar com a questão indígena é mais difícil do que com a questão do negro. Acho que a sociedade escolar está tendo mais facilidade de trabalhar com a questão do negro do que com a questão indígena. Eu acho que hoje há um preconceito maior em relação aos indígenas do que em relação aos negros (Professora Iniciante I)

Em sua análise, a sociedade brasileira ainda carrega muitos estereótipos e preconceitos em relação aos povos indígenas, o que explicaria em parte, as relações estereotipadas e preconceituosas expressas por parcela dos alunos.

Há um preconceito muito grande em relação à forma de falar do índio, da forma como eles vivem, são chamados de bugres preguiçosos, que vivem à custa do governo. Ouvi muitas vezes em sala de aula que o índio é um sujeito sem importância, que eles atrapalham a sociedade. Indignação como “o índio tem caminhonete para andar e nós nem isso temos” (Professora Iniciante I).

Frente a este cenário desafiador, a *Professora Iniciante I* afirmou ter enfrentado a situação acima mencionada com discussões que pudessem proporcionar aos alunos estudos e debates sobre a questão indígena no Brasil, especialmente sobre a problemática indígena no Estado de Mato Grosso. De acordo com a colaboradora, a resistência apresentada por parcela significativa dos alunos estava relacionada com a falta de conhecimento e de discussões na escola sobre a temática indígena. Em seu relato, argumentou que os alunos afirmaram “*nunca terem tido nenhum tipo de discussão em sala de aula*” sobre os povos indígenas. Diante disso afirma:

Quando eu trouxe para eles a discussão sobre a história de Mato Grosso, eu disse que não dava para estudar Mato Grosso sem estudar a questão indígena, que não era possível separar uma coisa da outra, que nós tínhamos que discutir sobre isso, mas não da forma como eles estavam acostumados a ver. Eu disse que eles precisavam mudar o conceito deles sobre os índios. Comecei citando exemplos próximos a eles, fizemos debates em sala de aula e pesquisas, a partir daí a discussão foi para outro lado, eles começaram a ver, eu percebi isso neles, em algumas turmas, que o interesse mudou em relação a questão do indígena. Acredito que surtiu efeitos positivos! (Professora Iniciante I).

Ao ser indagada sobre se percebeu mudança no entendimento dos alunos sobre os povos indígenas, a colaboradora I considerou que houve uma discussão “positiva”, mas que não podia afirmar se houve mudança de fato.

Acredito que houve um esclarecimento maior em algumas turmas. Percebi que eles passaram a ver os índios não mais como “coitados”, mas como sujeitos que estão se posicionando e reivindicando seus direitos pela demarcação e posse das terras, sobre a questão da FUNAI e a legalização dos direitos indígenas, sobre como está a vida dos índios hoje, do aparato que o governo dá em relação a educação

e outras ajudas. Por causa disso, muitos acham que os índios tem vida boa por conta da ajuda do governo (Professora Iniciante I).

Apesar de acreditar ter havido pequeno avanço no conhecimento dos alunos a respeito da questão racial afro-brasileira e indígena, a colaboradora I afirmou que, *“há muita resistência, ainda existe e vai existir, há preconceito em relação a isso. Falo isso por causa da minha experiência com os alunos, quando você faz essa abordagem com os alunos eles expressam resistências”*. Afirmou também que, a escola oferecia poucas opções de recursos e material didático-pedagógico para o trato das questões raciais, incorrendo na necessidade de busca pessoal para suprir as necessidades, sendo a internet uma das principais fontes de buscas.

Para a *Professora Iniciante II* a relação estabelecida pelos alunos aos estudos e atividades desenvolvidas na escola envolvendo a história e cultura do africano e afro-brasileiro, apresentava ações de resistência, especialmente sobre a questão de cotas raciais nas universidades. Sobre a existência do racismo e discriminação dos alunos, a colaboradora afirmou ter presenciado *“colocações racistas e preconceituosas”* em relação ao negro por parte de alguns alunos. A colaboradora acredita que esses comportamentos são reflexos da vida familiar e social que o aluno acaba reproduzindo em sala de aula, às vezes, não percebendo o comportamento racista, pois certos comportamento e opiniões, de acordo com a colaboradora, *“tornaram-se naturais”*.

Entre os desafios enfrentados pela colaboradora no trabalho com as questões africanas e indígenas, salientou o *“desinteresse dos alunos”*, argumentando que os mesmos não atribuíam importância ao tema. Em relação à escola privada, afirmou que não havia recursos didáticos e metodológicos, nem incentivos para o estudo destas questões, ficando a cargo do professor trabalhar ou não, uma vez que a apostila adotada não contemplava as discussões sobre a África, os afro-brasileiros e os indígenas.

A nossa grande dificuldade para o ensino básico, é que nós não temos muitos materiais, nós não temos melhores instruções de como trabalhar, então a gente se sente sozinha, sem material de apoio, porque não tem nenhum material didático específico pra trabalhar como apoio. Acredito que falta ainda um direcionamento maior nesse sentido (Professora Iniciante II).

Nesse cenário, a *Professora Iniciante VI* a defendeu a importância do professor assumir compromissos como educador frente aos problemas históricos de racismo,

discriminação e preconceito contra os sujeitos e povos historicamente marginalizados da sociedade brasileira.

A colaboradora VI argumentou que:

Eu fiz uma faculdade de História e estou numa região com forte presença indígena, eu não posso me trancar em casa e fingir que não há preconceito contra o negro e contra o índio, ou contra qualquer pessoa, eu não posso fazer isso. Eu tenho obrigação de criar projetos dentro da cidade para tentar levar informação para as pessoas, pois se ela tiver informação e quiser permanecer com o mesmo pensamento é uma escolha dela, mas eu como professora tenho que transmitir a verdade, eu tenho que guiar o meu aluno, ele vai construir o seu caminho, mas eu tenho que ajudar o aluno a fazer isso, porque senão o curso que eu fiz não serve (Professora Iniciante VI).

Diante disso, a colaboradora VI afirmou que desenvolvia atividades de estudo procurando desmistificar visões estereotipadas sobre a África e seus habitantes, “*levava mapas para a sala de aula e iniciava mostrando algumas questões, apresentando a África como continente e não um país, trabalho muito com imagens, fotografias, músicas, roupas, filmes, máscaras africanas, poesias, leituras, pesquisas na biblioteca para os alunos compreenderem a África antes da colonização europeia, confecção de murais, desenhos, a questão das cotas*”, entre outras atividades.

Sobre os indígenas, a *Professora Iniciante VI* afirmou enfrentar resistências de muitos alunos e que a imagem que os alunos possuíam deles é de que “*todo índio é bêbado, sujo, possui piolho, é porco, preguiçoso, etc*”. Nesse sentido, procurava desenvolver atividades envolvendo visitas a tribos indígenas, uso de vídeos, filmes, imagens, textos, discussões, entre outras. Afirmou perceber transformações no comportamento e nas concepções dos alunos, salientando que conforme o trabalho ia sendo apresentando, os alunos passavam a compreender que cada grupo possuía características específicas, com comportamentos culturais distintos. Ao questionarmos sobre os resultados do trabalho realizado, a colaboradora afirmou perceber mudanças significativas nas concepções dos alunos sobre os indígenas, dando ênfase para o papel do professor nesse processo. “*O professor tem uma arma fantástica nas mãos que é a informação. Ele pode mudar a vida das pessoas. A escola não move um ou dois, ela move uma comunidade, ela pode mudar uma cidade, ela pode transformar muitas vidas*”.

Ao questionarmos a *Professora Iniciante VII* sobre sua opinião a respeito da promulgação da Lei n.º 10.639/03 e n.º Lei 11.645/08, a colaboradora afirmou considerar importante e acredita que as leis possam representar uma *“possibilidade para os profissionais da educação tentar desmistificar o pensamento que os alunos têm sobre os indígenas e negros e da importância deles. Temos que tirar o índio histórico, o negro histórico porque esses personagens estão na nossa sociedade e se nós deixarmos de falar deles estaremos, de certa forma, corroborando para que se mantenha certo tipo de violência”*. No entanto, afirmou que, *“na prática, não funciona em algumas escolas”*.

A *Professora Iniciante VII* atribuiu o não cumprimento das leis em algumas escolas à existência de “desconhecimento de alguns professores” e a falta de cobrança pela sua implementação. Ao falar sobre essa temática nos livros didáticos, afirmou que estava acontecendo mudanças nos livros didáticos, dando maior visibilidade à história da África e dos povos indígenas. *“O livro adotado na escola pública tem um bloco em cada unidade que fala sobre a história da África e história do índio, mas tem livros que não aparece absolutamente nada”*.

Diante da ausência de estudos sobre África em sua formação inicial, a *Professora Iniciante VII*, afirmou que seu nível de conhecimento a este respeito era “pequeno”. Em relação ao conhecimento sobre a história e cultura dos povos indígenas afirmou que a temática indígena foi seu tema de pesquisa de mestrado e que procurava acompanhar e ler as novas publicações, por ser um tema de interesse pessoal. Em relação às escolas públicas e privadas onde atuava, argumentou que as mesmas não proporcionavam nenhuma atividade e/ou projeto com ênfase voltada para a temática africana e indígena, assim como, afirmou que nas duas escolas *“as bibliotecas são precárias, sem acervos, sem fontes”*.

Por sua vez, o *Professor Iniciante III* analisou como positivo a criação de leis específicas para o estudo da temática africana, afro-brasileira e indígena. Em seu argumento, analisou de forma crítica a criação de leis para o estudo de questões que deveriam, naturalmente, fazer parte do currículo escolar e da prática docente. Reconheceu que a realidade cultural e educacional brasileira ainda carrega forte influência europeia e o descaso com o conhecimento sobre a história da África e dos povos indígenas é reflexo dessa influência.

Acredito que poderíamos ter outro processo, deveria haver uma mudança de postura na educação, uma questão de prioridade na grade curricular e entender como prioridades os conteúdos sobre África e povos indígenas, sem ter que transformar esses conteúdos em leis, porque assim, a lei já se transforma numa imposição do Estado (Professor Iniciante III).

A postura do colaborador III diante desta questão se fez presente na análise de outros professores iniciantes, tais como a Professora Iniciante I, II. Para o colaborador,

seria interessante se elas fizessem parte do nosso currículo naturalmente, com a percepção de que de fato, a história tanto dos africanos, quanto dos indígenas, fizesse parte do currículo de História, porque é indispensável. Não tem como separar a história da questão da África e da questão indígena, porque é uma questão diretamente ligada à história do Brasil (Professor Iniciante III).

A necessidade de criação de leis tornando obrigatório o estudo da temática africana e indígena foi atribuída pelo colaborador como uma necessidade para romper com a permanência do conceito de história tradicional, onde os conteúdos sobre a cultura africana e as indígenas são ignorados por serem considerados “inferiores”.

Para ele:

A inferioridade já caracterizada pelos europeus, consequentemente chega também até nós. Quando olhamos a história da África e a história indígena, aparentemente não vemos “nada que elas possam ter contribuído” para a nossa história, o que é um equívoco muito grande (Professor Iniciante III).

Diante deste contexto, o colaborador III acredita que a promulgação das leis está causando impactos nas escolas e na atuação dos Professores de História.

Agora o professor vai ter que começar a estudar um pouquinho mais sobre a história da África. Na sua grande maioria, os professores não tiveram no seu curso de graduação nem História da África, nem Indígena, então eles precisam estudar, precisam ler o material, precisam ler as bibliografias atualizadas, os autores mais recentes, a bibliografia destinada à questão indígena e africana na Educação Básica. Ele também vai ter que romper com a história tradicional, e a gente sabe que isso também tem gastos, é trabalhoso, muito embora faça parte do papel do professor (Professor Iniciante III).

Ao ser questionado sobre o seu nível de conhecimento sobre a temática em estudo, o colaborador III afirmou possuir “pouco” conhecimento, confirmando a deficiência de estudos sobre África e povos indígenas na formação inicial. *“Quando eu cheguei na questão da história da África eu tive que parar um pouquinho, dar uma atenção especial ao assunto, pois é diferente daqueles que a gente tem um pouco mais de familiaridade”*. Para o trabalho docente em sala de aula, afirmou recorrer a recursos/materiais didáticos do acervo pessoal, assim como internet, TV por assinatura, vídeos, documentários, que possam complementar o conteúdo contido na apostila adotada pela escola.

A *Professora Iniciante VII* também afirma presenciar diferenças entre as manifestações de racismo e preconceito contra negros e indígenas por parcela dos alunos, tanto da escola pública, quanto da escola privada. Para a colaboradora:

Há uma visão etnocêntrica e eurocêntrica. Em relação aos indígenas o preconceito é maior, mas varia de uma escola para outra quando se trata da questão de cotas. Se falarmos do índio histórico, a concepção é a mesma, eles imaginam aquela personagem do século XVI e XVII, parece que os índios não têm espaço na sociedade atual (Professora Iniciante VII).

A polêmica envolvendo a questão das cotas raciais também faz parte do cenário escolar em que a colaboradora atua, com destaque maior para os alunos da escola privada.

Os alunos da escola particular não aceitam que o aluno da escola pública e negro tenha cota, eles se sentem menos favorecidos porque eles têm uma condição financeira mais elevada. Eles perguntam: porque o negro tem que ter cota? Porque o índio tem que ter cota? E eu tenho que explicar todo o processo histórico que essas duas etnias sofreram, mas eles se recusam, às vezes, a entender, é um individualismo muito grande. Eles querem entrar na universidade, mas não querem que o negro e o índio tomem aquela vaga, “essa vaga é minha” (Professora Iniciante VII).

O *Professor Iniciante IV*, ao fazer referência ao estudo da problemática indígena na escola estadual, admitiu a existência de uma diferença expressiva em relação ao preconceito dos alunos sobre negros e indígenas. De acordo com o colaborador *“quando fazemos discussões sobre os índios na escola estadual, o posicionamento dos*

alunos é muito complicado”. Ao solicitarmos que esclarecesse melhor essa questão, o mesmo argumentou que:

É um discurso de marginalização total. O discurso é muito preconceituoso, carregado de muito preconceito talvez porque a gente tem vivido dentro de uma conjuntura que tem um “racismo velado”, tem um “verniz de não racismo”. As discussões sobre os negros são muito mais aceitas, ou “melhor aceita” pelos estudantes do que a questão indígena (Professor Iniciante IV).

O colaborador IV acredita que essa diferenciação se deve, em parte, ao papel exercido pelos movimentos sociais negro e indígena, salientando que o Movimento Negro é mais ativo, com pautas políticas mais ativas do que os movimentos indígenas. Por outro lado, acredita que a mídia possui um papel decisivo na formação da mentalidade dos alunos a respeito dos indígenas. Para ele:

A mídia tem um papel decisivo na formação da opinião e se observarmos o que é veiculado sobre a luta indígena no Brasil, ou é mostrando uma parcela da população que necessita de ajuda, tratando eles como se fossem crianças, e a outra parcela como se fosse demonizada. A mídia cria uma imagem negativa mostrando os índios fazendo piquetes, fechando estradas, cobrando pedágio, ou então, “índio agora estuda, índio anda de carro”, isso a mídia veicula e é claro que tem impacto na opinião das pessoas (Professor Iniciante IV).

Diante deste cenário desafiador, questionamos o colaborador IV sobre qual era a postura assumida por ele frente aos alunos e as ações desenvolvidas para o trato destas questões e o mesmo nos respondeu:

Eu tenho um posicionamento sobre isso. O que eu tenho tentado fazer em sala de aula, principalmente quando a gente tá debatendo alguns temas que vão gerar polemica, o que eu tento fazer é deixá-los falar, acho que é primordial que eu escute as opiniões, mesmo que sejam preconceituosas, e depois a gente vai tentar desconstruir, pelo menos discutir aquela representação que foi construída durante o processo histórico, e aí a gente parte pro debate, a gente tenta problematizar sempre no sentido de tentar fazer com que o aluno tenha esse feedback, que ele mesmo responda (Professor Iniciante IV).

Este aspecto, também foi recorrente no relato da *Professora Iniciante VII* que relacionou a mídia com os livros didáticos de História e a representação do índio nele

contidas que, de acordo com a colaboradora, são “sempre pejorativos”, fazendo com que os alunos tenham uma compreensão limitada e distorcida destes sujeitos, levando ao preconceito e à discriminação:

O mesmo estranhamento que os alunos têm com a cultura indígena eles vão ter com a cultura africana. Os nossos meios de comunicação fazem um desserviço para o pensamento político da nossa sociedade, então, toda vez que aparece um fato com um indígena ou com um negro, é sempre pejorativo (Professora Iniciante VII).

Da mesma maneira, afirmou que os livros didáticos de História e a representação da África, dos afro-brasileiros e dos indígenas neles contidas, contribuem para a permanência dos estereótipos e das limitações na compreensão da história e cultura desses personagens, apesar das mudanças ocorridas recentemente.

Eu tenho vários livros didáticos em casa e eu sempre olho como esses personagens são retratados porque a minha dissertação de mestrado foi sobre as questões indígenas e eu me interessei muito. Os livros sempre trazem o índio histórico, nunca o índio social, nunca o índio contemporâneo, nunca a figura de que eles ainda são explorados, que eles ainda têm dificuldades para se alimentar e dificuldades para conquistar seu território, nunca trazem esses personagens, esse tipo de análise (Professora Iniciante VII).

A Professora Iniciante VII afirmou também que a construção das concepções dos alunos sobre os africanos, afro-brasileiros e indígenas está relacionada com a representação destes personagens presente nos livros didáticos de história. Assim, “eles têm uma concepção e imaginário indígena e africano igual o que demonstra os livros didáticos. Para eles o índio é aquele índio que Jean Baptiste Debret pintou no século XIX”.

Diante disso, a colaboradora VII salientou que tenta desconstruir as imagens que foram construídas ao longo da educação escolar por meio de “rodas de conversa”, uso de imagens, documentários e estudos que apresentam uma concepção mais realista do índio, incluindo as problemáticas atuais que atingem as populações indígenas no Brasil e, em especial, no Mato Grosso, assim como, sobre a história das populações negras no passado e na atualidade para que os alunos compreendam que há uma grande diversidade histórica e cultural entre os grupos e etnias, quebrando a imagem de homogeneidade presente entre os alunos. Para ela, os estereótipos sobre os índios ainda são muito fortes, pois os alunos não concebem/compreendem a existência de indígenas

“andando de caminhonete”, “usando celular”, “falando português”, “usando tênis de marca”, questões também levantadas pelos Professores Iniciantes I, II, V, VII.

Ao relatar uma experiência de atividade desenvolvida com os alunos das escolas pública e privada numa aldeia indígena próxima a cidade de Cuiabá, a colaboradora afirmou que os alunos ficaram surpresos com a forma de vida dos indígenas. Segundo afirmou:

“Eu achava que índio vivia só no meio do mato professora”; “você viu o tênis dele? “Eles têm celular”. Essa é a concepção que eles têm! Quando eles chegam na aldeia eles ficam chocados, é um choque, eles ficam observando tudo, “mas eles falam português professora; Lá tem internet, eles vestem roupa (Professora Iniciante VII).

Para a colaboradora, a compreensão de grande parte dos alunos sobre as formas de manifestação da cultura indígena, expressa uma realidade desconhecida por eles.

Eles não concebem essas coisas, eles entendem o índio com flecha na mão, caçando e pescando, comendo frutinha e usando tanga, com um cocar na cabeça bem colorido e pelado. Essa é a concepção dos jovens e isso é de ano a ano porque eu estou trabalhando desde 2011 e a concepção é a mesma. Eu tento desconstruir tudo aquilo que eles estão acostumados a reproduzir (Professora Iniciante VII).

Para a colaboradora, ao desenvolver as discussões sobre as temáticas do negro e do indígena, os alunos do Ensino Médio se mostravam mais *“aptos e queriam conversar”* sobre as problemáticas apontadas. Por outro lado, salientou que era mais difícil tratar essas questões com as turmas de alunos do Ensino Fundamental. Quanto aos possíveis resultados e/ou mudanças das concepções dos alunos sobre os povos africanos e indígenas, a colaboradora argumentou que percebia avanços por parte de alguns alunos, particularmente durante o processo avaliativo. Nesse sentido, acrescentou que muitos alunos produziam nas avaliações a noção/ideia de existência de diferenças e especificidades culturais, históricas, comportamentais, dialetos, etc., tanto em relação aos africanos e afro-brasileiros, quanto aos povos indígenas.

Ao ser questionada sobre a existência do racismo e do preconceito nos alunos da escola pública em relação à questão afro-brasileira e indígena, a colaboradora argumentou que não era fácil abordar essas questões por causa das reações preconceituosas carregadas de estereótipos.

Quando a gente vai falar sobre a história africana eles dizem que eles são “todos macumbeiros”, se é do indígena “que deviam todos morrer”, “viver no meio do mato”. Há o crescimento de uma mentalidade que para mim é muito ruim, eu entendo como muito pejorativo e muito ruim. Eles não se aceitam enquanto negros não! É complicado! (Professora Iniciante VII).

Ao se referir à escola privada, argumentou que a concepção dos alunos sobre África, afro-brasileiros e indígenas era semelhante à observada na escola pública.

Na escola privada eu trabalho África e história indígena somente no segundo ano do Ensino Médio, quando trato do conteúdo do período colonial. Tem rejeição também, eles também enxergam da mesma forma.

Nesse contexto, a falta de compreensão sobre a existência de especificidades singulares que compõe a diversidade cultural e identidade dos povos africano, afro-brasileiro e indígena, aliada a existência de visões estereotipadas, se manifesta de forma explícita e desafiadora. De acordo com a colaboradora:

Os alunos pensam que índio e negros são todos iguais, é como se fosse “um lugar grande onde todos eles habitam”, tem o mesmo corte de cabelo, tem as mesmas pinturas, tem os mesmos rituais, eles acham que são todos iguais. É o índio homogêneo (Professora Iniciante VII).

A concepção dos alunos em relação a África e aos afro-brasileiros, não se difere, segundo a colaboradora, das relacionadas aos índios. Para ela, os alunos “*caracterizam os negros como sendo todos iguais*”, ao mesmo tempo em que os relacionam com aspectos considerados negativos como, por exemplo, ao relacionar os negros como sendo “*todos macumbeiros*”, demonstrando uma visão homogênea, estereotipada e superficial em relação à cultura destes povos.

Os negros também são caracterizados como sendo “todos iguais”. Se você não levar as fotos das etnias, de cada grupo étnico e mostrar que eles têm diferença linguística, diferença cultural, eles não enxergam dessa forma, nem os indígenas, nem os africanos, enxergam como sendo todos iguais (Professora Iniciante VII).

Ao questionarmos a Professora Iniciante VII se o fato de se autodeclarar “branca”, com origem negra, exercia influência sobre o seu interesse para o estudo das questões raciais em sala de aula, a colaboradora afirmou que:

O meu pensamento é mais social, eu penso que essas vozes silenciadas são as que mais sofrem no contexto atual. Nunca tinha parado para pensar nisso, estou pensando nisso agora! Eu sempre trato essas questões porque eu acredito que são questões que precisam ser tratadas a nível social, independente do pertencimento a qualquer etnia, cor ou raça (Professora Iniciante VII).

A análise sobre o uso de apostilas nas escolas privadas e a temática africana e indígena, também fazia parte da realidade de trabalho do *Professor Iniciante III*, que atuava em duas escolas privadas. Para o colaborador, “*as escolas privadas têm como preocupação o cumprimento do conteúdo da apostila adotada pela escola*”. Nesse sentido, argumentou que cada escola adotava um sistema de apostila distinto, sendo que apenas uma contemplava conteúdos sobre a história da África, apresentando “*alguns aspectos da cultura africana, sem muito aprofundamento. Acredito que isso é um processo*”. Sobre a questão indígena, salientou que o conteúdo contemplava as civilizações clássicas (Maias, Astecas e Incas), não fazendo referência à história dos povos indígenas do Brasil.

Ao se referir ao trabalho desenvolvido em sala de aula, o colaborador III salientou que o público escolar teve acesso às discussões sobre história da África no Ensino Fundamental, tornando possível perceber pequenos avanços em suas concepções sobre algumas características particulares da cultura africana, por exemplo, a desmistificação sobre as religiões africanas, demonstrando entendimento sobre a diversidade religiosa, em comparação com outras religiões, e o não uso de termos pejorativos para se referir às religiões de cunho africano. “*A partir do momento em que o aluno já identifica como religião afrodescendente, já estou acreditando que isso é um passo dado, é um avanço*”, embora admita a existência de visões estereotipadas sobre a África. Apesar disso, acredita que possa haver mudanças a partir dos estudos realizados em sala de aula, pois “*agora estamos trabalhando esse tema, apresentando a eles uma nova visão, um novo olhar em relação ao continente africano*”. O colaborador afirmou não presenciar manifestações de racismo e preconceito contra africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Sobre essa questão, a *Professora Iniciante VII* também faz menção à apostila adotada pela escola privada onde trabalha afirmando que o conteúdo sobre África é praticamente nulo, em comparação com o livro didático utilizado na escola pública,

onde “*toda unidade do livro tem um bloco que fala sobre a história da África e da história do índio*”.

De acordo com a colaboradora,

no 2º ano do Ensino Médio tem conteúdo sobre África no 4º Bimestre e também sobre o período colonial, falando da escravidão, da produção de açúcar, trazendo esses personagens, mas de forma histórica, não como agentes atuantes na sociedade. Da mesma forma acontece com o índio, ou seja, o índio continua lá no passado, morto (Professora Iniciante VII).

A colaboradora VII afirmou que tentava suprir as deficiências da apostila realizando um trabalho em que a história dos personagens esquecidos pudesse ser conhecida pelos alunos. “*Eu faço um trabalho diferente porque eu acho que é importante então eu uso alguns minutos das minhas, faço links, levo fotografia, vídeos, slides, documentários para trazer esses outros personagens para eles*”.

O Professor Iniciante IV acredita que os estudos realizados em sala de aula possibilitam momentos de reflexão para os alunos em relação à África, aos afro-brasileiros e indígenas, defendendo a abertura de espaços de diálogos para que os alunos possam expressar suas opiniões a respeito dos temas em estudo e, a partir das opiniões dos alunos, desenvolver as análises necessárias.

Quando você deixa os alunos falarem um pouco mais você observa que há pelo menos uma reflexão sobre o tema, não sei se há mudança de posicionamento. Acho que são temas que, talvez, eles não tenham parado para pensar e reproduzem o discurso que já está construído pela família (Professor Iniciante IV).

O Professor Iniciante III confirmou o pouco interesse manifestado pelos alunos em relação à história indígena, salientando que alguns aspectos considerados exóticos despertavam mais a atenção dos mesmos.

Quando trabalhamos as grandes navegações em que há o contato do europeu com o continente americano, os alunos se manifestam em relação aos indígenas, principalmente em relação à vestimenta ou a falta dela, os rituais de antropofagia, o diferente, o exótico chama um pouco a atenção. Geralmente eles são caracterizados somente como “índios”, não há interesse em se aprofundar um pouco mais no assunto, sobre os diversos grupos, eles não entendem que cada grupo indígena tem suas particularidades (Professor Iniciante III).

O *Professor Iniciante IV* ao se referir ao trabalho docente por ele desenvolvido na escola pública e na escola privada e o estudo da história da África, dos afro-brasileiros e indígenas, afirmou que:

Os materiais didáticos têm capítulos específicos que trazem sobre os reinos africanos, sobre a cultura africana. Na escola estadual, essa questão está relacionada com alguns quesitos institucionais, como a “semana da consciência negra”. Na escola privada, temos algumas experiências de projetos onde essas questões são trabalhadas de modo diferente. Tivemos a oportunidade em 2013 de levarmos pessoas que vieram da Guiné para falar. Tinha um professor ligado ao Movimento Negro, ele era bem atuante e a gente teve a oportunidade de trabalhar de maneira diferente (Professor Iniciante IV).

Em relação à escola pública, o colaborador IV salientou que a escola tinha um posicionamento diferenciado em relação à escola privada no que tange a questão racial. Segundo ele, *“a coordenação pedagógica da escola pública tem um discurso diferente, de trabalhar a questão do negro somente na semana da consciência negra e nós temos uma ideia diferente, um discurso de não compartimentação, mas o que nós temos ainda é um ensino compartimentado”*.

O professor *Iniciante IV* também fez referência à diferença existente entre a escola privada e a pública no que tange ao acesso e disponibilização de recursos didáticos para os professores, afirmando que a escola privada possibilitava maior acesso a recursos, incluindo o desenvolvimento de projeto cultural por meio do uso de filmes. Citou também um trabalho realizado no Ensino Fundamental com o uso de artes sobre os reinos africanos, *“é uma tentativa de construção de uma arte, tentar fazer um projeto com música africana e depoimentos de africanos”*, em referência à busca de indivíduos africanos residentes na cidade de Cuiabá para falar sobre o povo africano. Por sua vez, de acordo com o colaborador, a escola pública apresentava *“problemas estruturais”* e intervenção da coordenação sobre as atividades propostas pelos professores.

A *Professora Iniciante VIII*, egressa da UFMT Campus de Rondonópolis acredita que a promulgação da Lei n.º 10.639/03 e Lei n.º 11.645/08 é um aspecto positivo:

Eu acho muito positivo. Hoje, como professora de história eu vejo que os livros didáticos trazem essas duas questões, tanto à indígena,

quanto à africana, mais a africana do que a indígena. São informações que eu acho que deveriam ser melhoradas, eu sempre vejo as mesmas informações, os mesmos autores. As diretrizes curriculares abordam a questão da diversidade cultural, mas parece que não teve muitos avanços, eu falo isso pelos livros didáticos, porque a gente tem que buscar mais informações.

Afirmou possuir um nível médio de conhecimento a respeito da história e cultura dos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Seu trabalho com as essas questões eram permeadas pela utilização de revistas, artigos, livros, internet, vídeos e documentários. A *Professora Iniciante IX* afirmou nunca ter ouvido qualquer tipo de manifestação racista e preconceituosa de alunos em relação aos indígenas, ao contrário do constatado em relação aos negros, afirmando que:

Ouçó mais contra os negros, negrinho, macaco, essas coisas, mas de índio não. Eu tive uma aluna indígena que veio do Amazonas, ela não dava espaço para a discriminação e xingamentos, ela se impunha, tinha uma presença muito forte e era extremamente inteligente (Professora Iniciante IX).

De acordo com a colaboradora IX, havia uma “*prática da gestão na escola de não tolerar preconceito, de corrigir. A escola faz orientações aos professores em reuniões, e tem resultados porque todo mundo tem o mesmo discurso*”.

A *Professora Iniciante VIII* também afirmou perceber a existência de maior número de manifestações racistas dirigida aos negros (piadas e brincadeiras), em comparação com os indígenas, argumentando que estes “*estão mais distantes*”, referindo-se a inexpressiva presença de indígenas na escola privada onde trabalha atualmente. Ao mesmo tempo, afirmou não perceber a existência de preconceito aos índios, considerando que há uma “*relação muito saudável*” na interação dos alunos não índios com um aluno indígena na escola, salientando que “*o aluno indígena é muito querido, os colegas o chamam de “indinho” e ele aceita. Fomos orientados para evitar isso, mas é uma prática comum entre eles e ele aceita. Não tem preconceito*”.

Para a *Professora Iniciante VIII* a representação dos alunos sobre a África demonstra uma realidade preocupante, pois “*eles têm a ideia de que na África só tem negros, animais selvagens, violência, pobreza, que lá só tem população pobre e que a África é um país. Eles acham que na África só tem escravos*”.

Diante desse cenário, a colaboradora relatou desenvolver discussões tentando mostrar que a “*África é composta por 53 países, que teve influência direta sobre a*

nossa sociedade com a vinda dos escravizados, tento desmistificar tudo isso e quando isso acontece os alunos ficam interessando e começam a entender que não é assim”.

Sobre a questão indígena, destacou a existência de manifestações de preconceito e estereótipos, aonde o índio aparece relacionado à preguiça, à interrupção de rodovias, à pretensa “vida boa” em que vive, à falta de punição da justiça por atos cometidos por indígenas, entre outros. Diante dessas problemáticas, salientou que desenvolve ações com o objetivo de desmistificar as imagens negativas, fazendo-os compreender a dinâmica específica da vida e da cultura dos povos indígenas. Argumentou que *“na escola particular eles tem acesso a muita informação, TV por assinatura, internet e eles já vêm com um discurso pronto. Muitas vezes a gente fica de “mãos atadas”, pouca aula, tempo curto”.*

Afirmou ainda que a escola privada oferecia suporte para o professor por meio de recursos didáticos como, *“textos, documentários, filmes, orientações sobre como proceder nas discussões em sala de aula, propostas de trabalho para os alunos, pesquisas, seminários e debates” (Professora Iniciante VIII).*

A colaboradora VIII afirmou que o seu pertencimento racial, ao autodeclarar-se negra, não interferia e não possuía influência na sua prática docente em relação às temáticas raciais. *“Eu me considero negra, sempre falo isso para os alunos. Em sala de aula a gente sempre discute muito essa questão, eu busco fazer com que eles compreendam a história dessa população, da forma como fomos inseridos”.* Por fim, confirmou já ter sofrido preconceito de aluno em sala de aula por ser negra.

A Professora Iniciante IX esclareceu que a sociedade possui uma relação estereotipada e preconceituosa em relação aos indígenas. Segundo seu relato, *“é comum as pessoas exaltarem o lado ruim dos índios, como a bebedeira. Quando você fala em índio a primeira coisa que os alunos lembram é do álcool”.* Afirmou também que muitos alunos conhecem os indígenas, mas desconhecem sua cultura, pois eles estão pela cidade, *“é uma coisa comum, mas eles não conhecem de fato a cultura deles, como os índios vivem e falam que os índios são muito sujos”.* Essa argumentação da colaboradora entra em contradição com a afirmação da mesma de que os alunos não possuíam preconceito em relação aos índios, como já citado anteriormente.

De acordo com a Professora Iniciante IX trabalhar com a temática africana, afro-brasileira e indígena tornava-se uma tarefa *“difícil por causa da formação”*, em referência a fragilidade do estudo destas questões no curso de História. De acordo com a

colaboradora, *“se a discussão está no livro didático é trabalhado, se não está no livro didático ‘passa batido’*, afirmando fazer uso de *“filmes, livros, pinturas de Debre e Rugendas, vídeos, documentários, fotografias, como recursos didáticos”*, sem, no entanto, aprofundar as discussões *“mesmo com a nossa cidade sendo permeada por índios Bororo”*. Apesar das dificuldades por ela enfrentadas no trabalho com a temática africana e indígena, a colaboradora afirmou que seu nível de conhecimento a respeito *“aumentou muito e eu aprendi a trabalhar o material que eu tenho”*.

A Professora Iniciante X acredita que seu nível de conhecimento sobre África, os afro-brasileiros e indígenas estava em construção, é um processo contínuo que necessita *“buscar, aprender mais, pois o conhecimento que possuo é superficial”*. A colaboradora que atua em duas escolas e relatou que o seu maior desafio ao trabalhar a temática africana na escola religiosa mantida pelo Estado, foi a resistência apresentada pelos alunos com os estudos por ela propostos ao apresentar uma ementa sobre estudos das religiões de matriz africana. Segundo a colaboradora X, ao questionar os alunos a respeito dos estudos já realizados sobre religião, os mesmos argumentaram que haviam estudado questões sobre *“respeito, liberdade, a trajetória do Papa e a Campanha da Fraternidade”*. Ao indagar sobre outras religiões, incluindo as de matriz africana, os alunos destacaram que *“nunca aprenderam macumba na escola”*. Diante disso, afirmou ter proposto uma pesquisa sobre as religiões de matriz africana, não obtendo resultado positivo.

Apenas dois ou três trouxeram, eu tentei trabalhar com eles, mas percebi que era muito difícil trabalhar conteúdos diferentes daqueles que eles estavam acostumados. Percebi que eles não estão abertos à discussão, por mais que a gente os provoque, parece que eles não estão interessados, falta senso crítico e parece que eles não estão interessados com o que está acontecendo no mundo lá fora (Professora Iniciante X).

Destacou ainda que a escola religiosa não desenvolvia projetos ou atividades sobre a temática racial. No entanto, afirmou que na escola pública havia um projeto interdisciplinar sobre África com a participação de todos os professores, no momento de seu ingresso à escola. Sobre essa questão, acredita que o formato adotado pela escola no desenvolvimento do projeto não possibilitava uma relação mais próxima com os conteúdos trabalhados ao longo do ano por tratar-se de projetos desenvolvidos em momentos específicos, de forma compartimentada. Sobre isso, a colaboradora afirmou

que *“acho que somente um projeto não resolve. Não devemos usar o projeto como forma de efetivação da lei, acho que vai, além disso”* (Professora Iniciante X).

Sobre essa questão, relatou uma experiência observada por ela em duas escolas públicas de Rondonópolis ao participar da apresentação de projetos que as escolas desenvolviam sobre a temática africana e afro-brasileira. De acordo com a colaboradora, em uma das escolas visitadas, houve uma apresentação da música “Waka Waka” da Shakira e músicas de Margareth Menezes, no entanto, houve apenas danças e nenhuma discussão a respeito das abordagens realizadas pelas músicas e seus significados sobre a questão em foco. A segunda experiência vivenciada pela colaboradora está relacionada com a realização de um desfile sobre a beleza negra, onde a aluna eleita representante da beleza negra era “branca”.

A colaboradora afirmou desenvolver estudos e oficinas com os alunos a partir da utilização de músicas brasileiras que retratam vários aspectos da realidade das populações afro-brasileira, como os conceitos de mulato e de pardo.

A colaboradora X afirmou: *“eu não acredito que um dia a gente possa acabar com o racismo, mas não posso negar e fingir que isso não acontece em sala de aula. Percebo que até mesmo alguns professores da escola e da universidade tem pensamentos preconceituosos e racistas”*.

Diante do exposto, constatamos que o ensino de História africana, afro-brasileira e indígena no Estado de Mato Grosso, apresenta problemas para os quais é necessário um investimento sério, tanto por parte das políticas públicas, quanto dos cursos de formação inicial e continuada, da produção de livro didático e, principalmente, dos Professores de História, suas crenças, posturas, valores, ideologias, saberes e práticas docentes. Os avanços alcançados, embora tímidos, merecem destaque, pois envolvem um grande esforço representado por inúmeras iniciativas pessoais e profissionais dos professores iniciantes entrevistados que, embora, como constatamos, tiveram uma formação inicial deficiente sobre a temática racial africana, afro-brasileira e indígena, nos Cursos de História frequentados, procuram desenvolver estudos e atividades com o objetivo de desconstrução das distorções históricas sobre negros e indígenas e dos estereótipos presentes no imaginário dos alunos da educação básica sobre a história destes sujeitos, visando uma formação para a cidadania, para o reconhecimento e respeito à diversidade histórica e cultural destas populações.

O cenário da educação para as relações raciais de Mato Grosso apresenta questões que são comuns a outras regiões do país, aspectos já evidenciados por inúmeras pesquisas, principalmente no que se refere à dificuldade de implementação das propostas educacionais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

Nesse sentido, as barreiras e dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes no tratado da diversidade racial estão relacionadas à formação inicial nos cursos de História, suas limitações, omissões e resistências; às deficiências das escolas e a pouca importância atribuída às questões raciais, aspectos presentes nos relatos de inúmeros colaboradores; ao pouco interesse dos alunos e suas concepções distorcidas e estereotipadas a respeito dos negros e, em especial, dos indígenas; ao isolamento do professor de História e o trabalho com a temática racial, entre outras.

Os aspectos salientados pelas vozes dos professores iniciantes investigados demonstram que ainda é necessário um investimento maior no que se refere a formação de Professores de História para a educação das relações étnico-raciais, particularmente com uma abertura maior para a inclusão de diversidade racial e cultural no currículo, nas práticas e posturas dos formadores de professores, assim como na postura dos professores iniciantes diante da complexidade e das resistências que a questão racial enfrenta em diversos âmbitos da sociedade, da Universidade, da Escola e dos sujeitos que compõem esses espaços.

A constatação das limitações e resistências no interior dos Cursos de História investigados sobre o trato da problemática racial demonstra que, apesar da inclusão tímida de disciplinas específicas sobre a história dos africanos, afro-brasileiros e indígenas e dos esforços solitários de formadores, o caminho a ser percorrido ainda é longo, instável e repleto de lutas a serem travadas e superadas.

Reconhecemos que os entraves presentes nos cursos de formação inicial em História sobre o estudo da temática racial não são de fácil superação, porém há indícios concretos de que, uma educação mais inclusiva, mais democrática e mais cidadã está sendo desenvolvida. Isso representa um importante processo de (re)construção de uma história compreendida em sua complexidade e pluralidade, onde os sujeitos silenciados estão encontrando espaços formativos para que suas vozes e reivindicações sejam ouvidas, estudadas e compreendidas em suas características específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta Tese é fruto de uma investigação, cuja problemática foi elaborada na nossa experiência como formadores de professores, decorrente da necessidade de compreender o processo de implementação das Leis nº. 10.639/03 e n.º 11.645/08 nos Cursos de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT; Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT e Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Rondonópolis, bem como, os impactos na formação inicial de Professores de História Egressos destes Cursos e as práticas de ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas em que atuam no Estado de Mato Grosso.

No decorrer da pesquisa, buscamos responder aos questionamentos iniciais que deram origem a este estudo: como os Cursos de História de Mato Grosso implementaram o disposto nas leis de ações afirmativas e suas respectivas Diretrizes Curriculares nacional e estadual? Quais foram os impactos da legislação no currículo prescrito e vivido dos Cursos de História? Como os professores em fase inicial da carreira docente, egressos dos Cursos de História se relacionam com o estudo das questões raciais africana, afro-brasileira e indígena? Qual é a relação estabelecida pelos professores iniciantes com a temática étnico-racial em sala de aula?

Encontramos várias respostas, na documentação escrita, na bibliografia e nas vozes dos formadores de professores e dos professores iniciantes com quem dialogamos e que nos apresentaram um desenho do cenário de formação acadêmica nos Cursos de História e as repercussões na formação de saberes e nas práticas pedagógicas dos egressos em atuação em instituições da educação básica.

As narrativas evidenciaram que há espaços, embora tímidos e limitados, para o estudo da história afro-brasileira e indígena nos cursos de formação inicial de professores, demonstrando as ações específicas desenvolvidas em cada curso, assim como as deficiências ainda presentes tanto no currículo formal, quanto na prática docente dos formadores de professores. Demonstraram também que a implementação do disposto nas referidas leis de ações afirmativas foram incorporadas de forma parcial nos cursos investigados. Acreditamos que os espaços de estudo/debates dessas questões nos Cursos de História investigados, permanecem frágeis e pontuais, repercutindo numa

formação insuficiente para que os professores egressos possam enfrentar a complexidade da temática étnico-racial nas escolas públicas e privadas. A complexidade de tais questões, juntamente com a formação inicial deficitária, se apresenta como uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes em suas práticas docentes sobre a questão étnico-racial afro-brasileira e indígena.

A presença do racismo, do preconceito racial e do estereótipo em relação aos negros e indígenas, com ênfase maior para as populações indígenas, por parte de uma parcela significativa dos alunos da educação básica, representa um dos grandes desafios dos professores iniciantes para o desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais que possa atuar no enfrentamento dessas problemáticas.

Constatamos a permanência de um projeto de formação acadêmica fortemente inspirada na herança eurocêntrica de organização curricular, aliada à desvalorização da formação para o exercício da docência. Estes aspectos ficaram evidentes na análise do PPP, das Ementas das disciplinas, nas vozes de formadores de professores e nas vozes dos professores iniciantes egressos dos Cursos de História.

A compreensão dessa realidade, a nosso ver, é basilar para que os cursos de História das três universidades investigadas possam repensar o lugar ocupado pela história dos negros e indígenas no currículo dos cursos e a importância a ela atribuída, assim como nas ações, posturas e ideologias dos formadores de professores para o trato da educação para as relações étnico-raciais.

Evidenciamos, por meio da análise de dados do IBGE, que houve um crescimento expressivo da população indígena em todo o território nacional e a implementação, por parte do Estado brasileiro, de políticas públicas de combate ao racismo, discriminação, melhoria das condições de saúde, educação, entre outras ações. Esses indicadores e também de outras pesquisas demonstraram que, apesar das conquistas e avanços recentes, as populações indígenas, em particular no estado de Mato Grosso, encontram-se vulneráveis e são vítimas de diversas formas de violência, discriminação, invisibilidade social e preconceito racial.

Por sua vez, analisamos também, dados do IBGE sobre as populações negras, que apresentaram informações pertinentes para compreendermos, de forma mais ampla, as condições de vida, de trabalho, saúde, educação e violência sobre a população negra brasileira. Um dos aspectos que mereceu destaque na análise foi a constatação, de que pela primeira vez na história do Brasil, a população de autodeclarados negros é maior

do que a de brancos. Nesse sentido, dialogamos com diversos estudos demonstrando que as políticas públicas criadas para atender as reivindicações históricas da população negra são as principais responsáveis pela elevação da autoestima e da melhoria das condições de vida, trabalho, educação e saúde da população negra. Não obstante, alguns dos estudos analisados por nós demonstraram uma realidade preocupante, caracterizada pelo como o alto número de crimes e violência envolvendo negros, assim como a permanência do racismo, da discriminação e do preconceito racial, problemas que colocam a população negra em desvantagem em relação aos brancos.

Ao analisarmos as ações desenvolvidas no Brasil e a nível internacional, verificamos que há, desde décadas, um robusto aparato político e jurídico de garantia e proteção dos direitos humanos dos considerados minorias historicamente marginalizados, dentre eles, os negros e os indígenas. Compreendemos que as demandas e os problemas que envolvem as populações afro-brasileiras e indígenas no Brasil, em específico, no Mato Grosso, fazem parte de uma realidade que extrapola as fronteiras geográficas, políticas e culturais, pois afetam diretamente milhões de sujeitos em vários países.

Neste contexto, ressaltamos a adoção pelo Brasil de inúmeras ações políticas de combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito racial. Salientamos a adoção de políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais e para o estudo da história e cultura da África, dos afro-brasileiros e indígenas, representadas pelas Leis nº. 10.639/03 e nº. 11.645/08, voltadas para a inclusão e para o reconhecimento da história dessas populações.

Ao analisarmos como os cursos de História investigados implementaram o disposto nas referidas leis federais e nas Diretrizes Curriculares Nacional e Estadual sobre a educação das relações étnico-raciais africana, afro-brasileira e indígena e quais foram os impactos nos Cursos de História, na formação inicial, nos saberes e na prática de formadores de professores e de professores egressos, constatamos, por meio do diálogo com as diferentes fontes, da análise dos PPP, das Ementas e das vozes dos formadores de professores, que os três cursos investigados implementaram de forma parcial o disposto nas leis federais e nas Diretrizes Curriculares Nacional e Estadual. Constatamos também, que houve alguns avanços de forma pontual e limitada, como por exemplo, a criação de disciplinas específicas obrigatórias sobre História da África e História indígena na UNEMAT.

Refletimos sobre os dizeres dos professores iniciantes colaboradores a respeito da formação inicial, do estudo à diversidade racial e dos desafios do ingresso na carreira docente. Diante do exposto por eles, reafirmamos nossa defesa de que os Cursos de História de Mato Grosso possuem uma grande responsabilidade na formação de novos professores para a constituição dos saberes relativos às questões raciais e para com as práticas docentes na educação básica. Reiteramos que os dados obtidos demonstraram que a formação com ênfase para a docência não é contemplada de forma sensível nos três cursos analisados. Nesse sentido, a formação para a docência carece ser assumida com maior vigor pelos cursos, pelos currículos e pelo coletivo de professores formadores. Ao mesmo tempo, acreditamos que a formação inicial deve construir uma aproximação maior com os estudos desenvolvidos em todas as instâncias do curso, e também com a realidade escolar na qual os egressos irão atuar como educadores.

Sobre os impactos na formação inicial dos Professores de História Iniciantes, nos saberes e na prática pedagógica no ensino da História africana, afro-brasileira e indígena em escolas públicas e privadas da educação básica, evidenciamos que se faz necessário um investimento maior por parte dos cursos de História no que se refere ao estudo da história da África, dos afro-brasileiros e indígenas, assim como um investimento mais consistente na formação para a docência. Constatamos além dos avanços pontuais já mencionados, como a criação de disciplinas específicas sobre a história africana e indígena, uma atitude de comprometimento fértil e positiva e dos professores formadores investigados com o estudo da temática racial. Por outro lado, registramos que as limitações dos cursos, em relação às questões da diversidade cultural, repercutem negativamente na formação dos novos professores de História.

Os diálogos registrados ao longo do texto expressam a necessidade do debate público, de estudos, de questionamentos sobre a formação docente para a educação das relações étnico-raciais nos Cursos de Licenciatura em História. A complexidade que envolve o tema em estudo denota as dificuldade da efetiva implementação nos Cursos de Formação Inicial em História e na prática docente na educação básica. Representa, assim um grande desafio que requer um conjunto de transformações, que vão muito além da simples criação e implementação de disciplinas específicas no estudo das questões raciais nos currículos formais.

Dentre as transformações demandadas incluem o compromisso dos cursos com a formação para a cidadania, com a história dos historicamente excluídos seja reconhecida e debatida, dando a ela a mesma visibilidade e importância atribuída às demais disciplinas, consideradas clássicas nos currículos. Nesse sentido, a proposição de novas possibilidades de currículo se faz imperativa. No mesmo cenário formativo, é urgente o rompimento com o modelo de História dominante, onde a história das minorias e dos excluídos insiste em permanecer à margem, quando não ignoradas. Desse modo, podemos construir novos projetos de formação docente para atuar numa sociedade globalizada e multi/intercultural.

Por outro lado, acreditamos que os professores iniciantes possuem a responsabilidade e o desafio de tentar construir formas específicas de abordagens do conhecimento histórico por meio da prática docente por eles desenvolvida. Nessa prática, a influência do modelo eurocêntrico de conhecimento e de ensino da história, ainda presente em nossa realidade educacional, deve ser questionada, enfrentada e superada com a clara intenção de criar espaços para um conhecimento histórico multicultural, por meio da inclusão dos silenciados pela tradição histórica.

Nesse contexto, o lugar histórico e social ocupado pelos africanos, afro-brasileiros e indígenas na história do Brasil e sua íntima relação com a realidade social vivida por estas populações na sociedade brasileira, em particular no estado de Mato Grosso, requer dos professores iniciantes atitudes políticas e pedagógicas consistentes para que a complexidade envolvendo a trajetória dessas populações na história do Brasil seja compreendida e respeitada. Defendemos que o trabalho docente desenvolvido pelos Professores de História junto aos alunos da educação básica constitui-se como uma das principais estratégias para o enfrentamento e combate ao racismo e à discriminação racial que, embora, veementemente negada, se apresenta de forma explícita ou velada, porém violenta em nossa sociedade.

O trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores em sala de aula produz significados a partir de outras significações, historicamente construídas e situadas. Estas significações, por sua vez, produzem outros significados nos educandos a partir das ênfases e omissões presentes nas abordagens realizadas pelos formadores que, por sua vez, interferem positiva ou negativamente nos significados construídos pelos alunos em interação com o ambiente educativo e com as vivências sociais e culturais, do seu lugar social.

Lembramos Tardif e Lessard (2005), ao se referirem aos discursos produzidos pelos professores durante a ação pedagógica, salientam que os discursos docentes produzem sentidos/significados, portanto, reduzi-los a simples compreensão da ação docente como “transmissão de informações, é desfigura-la”. Nesse sentido, reiteramos os argumentos de Tardif e Lessard (2005, p. 253):

A imposição das significações (formas e conteúdos, códigos e normas) é ainda mais importante por ser o professor um trabalhador cujos recursos e o mandado de trabalho são, em boa medida, compostos de materiais significantes e de objetivos significantes. Um médico também impõe sentido ao seu cliente, dizendo-lhe, por exemplo, que ele sofre de determinada doença. Mas o professor trabalha, digamos, com significações, sobre significações, graças a significações. Seu material de base são discursos, saberes, conhecimentos, regras, em suma, realidades totalmente dotadas de sentido. O professor interpreta e impõe significações, mas também fala e partilha. Em suma, *ele comunica alguma coisa a outros*. (grifos dos autores)

Os discursos formativos produzem significações a partir de outras significações, acreditamos que a formação inicial e sua interlocução ou a falta da mesma com a história e cultura dos africanos, afro-brasileiros e indígenas repercutem na formação de significados/significações na formação dos saberes dos acadêmicos que, futuramente, produzirão também significações em seus alunos da educação básica por meio da prática docente nela desenvolvida. Nos cursos de Graduação, os conhecimentos históricos são mobilizados, reconstruídos e sistematizados. Não estamos, com isso, reduzindo a produção de conhecimentos e significações ao campo da formação inicial, porém, acreditamos que este campo/espço de formação possui condições e ferramentas capazes de criar/desenvolver conhecimentos e, portanto, significações, nos futuros professores que darão embasamento para o trabalho docente e o diálogo com a diversidade cultural existente em nossa história e em nossa sociedade atual.

Parece-nos certo, contudo, que as mudanças imperiosas no que se refere à implementação da educação para as relações étnico-raciais no interior dos Cursos de Formação Inicial em História, passaram a ter maior importância a partir dos debates decorrentes da promulgação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08. Porém, concluímos nesta investigação que no caso específico do Estado de Mato Grosso, houve um avanço extremamente tímido, principalmente quando pensamos nos cursos de formadores de

professores de História, como a criação e a inclusão de disciplinas de história africana e indígena no currículo, de forma parcial.

O processo de inclusão da temática africana, afro-brasileira e indígena como componente curricular e discursivo, talvez demore um tempo para maturação. No entanto, o processo de “descolonização” dos currículos em relação à história dos excluídos, não é uma tarefa de fácil superação por se tratar de um campo complexo, composto de lutas, debates, resistências, interesses, poder, de interpretações distintas e de produção de significações também distintas, aonde os conteúdos/disciplinas sofrem diferentes apropriações e interpretações, diferentes discursos permeados por distintas concepções teóricas, políticas, pedagógicas e ideológicas.

Nossa interpretação acerca do espaço reservado aos estudos sobre a história africana, afro-brasileira e indígena nos cursos de Licenciatura em História de Mato Grosso e os impactos na formação inicial e na prática pedagógica dos professores iniciantes egressos destes cursos, se apresenta de forma distinta e pontual, com características e ênfases distintas em cada realidade curricular. Localizamos os esforços desenvolvidos por alguns professores no trato às questões raciais afro-brasileiras e indígenas, configurando-se num trabalho geralmente solitário e sem interlocução com as demais instâncias e personagens que compõe os Cursos.

Constatamos que a temática africana e indígena ganhou maior visibilidade e despertou maior interesse a partir da promulgação das Leis, no entanto, a sua efetivação encontra resistências, negações e diferentes apropriações.

Por sua vez, encontramos um elenco de Professores Iniciantes que se mostraram dispostos a encarar os desafios de ensinar história incluindo em suas atividades e discussões a história dos africanos, afro-brasileiros e indígenas, enfrentando as lacunas deixadas pela formação inicial em relação a estas temáticas, tentando construir novas imagens a partir das novas referências históricas produzidas nas últimas décadas. Por outro lado, há permanência de indícios de práticas de ensino de história que não contribuem para a construção de um conhecimento histórico voltado para a cidadania e para os direitos democráticos, pois mantêm os atores excluídos na condição de subalternos e não na condição de atores ativos do processo histórico.

Por fim, acreditamos que a luta contra o preconceito e a discriminação racial contra negros e indígenas depende da elaboração de um conhecimento histórico que desconstrua as imagens negativas e estereotipadas historicamente produzidas. Isto

requer um esforço coletivo de todos os educadores, particularmente dos Professores de História. Nós professores podemos redirecionar os olhares sobre negros e indígenas, no sentido de tentar desconstruir as históricas imagens negativas sobre estes sujeitos, imagens que ainda rondam o imaginário de uma parcela significativa da população brasileira. Defendemos a construção de saberes docentes que repercutam em ações concretas de combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial, representadas pelos atos de violência físicos e psicológicos, na subalternização e exclusão social de negros e indígenas. Esta Tese é parte deste esforço!

REFERÊNCIAS

6.1 FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 maio 2004. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 24 jan. 2013.

_____. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: algumas informações. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) Brasília – DF/ 2011. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/destaques/Cartilha%20Quilombola-screen.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2013.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais*. Cuiabá: Defanti, 2012.

UNIC. ISA. UNESCO. *Declaração das Nações Unidas sobre os Povos Indígenas*: perguntas e respostas. Rio de Janeiro; Brasília, Setembro 2008. Disponível em: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf>. Acesso em: 24 maio 2014.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. *Indígenas no Brasil - Demandas dos povos e percepções da Opinião Pública*. 2011. Disponível em: <<http://www.fpa.org.br>>. Acesso em: 01 out. 2012.

IBGE. *Os indígenas no Censo Demográfico de 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça*. Rio de Janeiro, 2012, p. 06. Disponível em: <www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 05 out. 2012.

_____. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 21 out. 2012.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação de Estado. *Plano Estadual de Educação e Plano Nacional de Educação*. OLIVEIRA, Silbene Santana (Org.). 2014. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/seduc/Documents/Plano%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2014.

LABORATÓRIO DE ANÁLISES ECONÔMICAS, HISTÓRICAS, SOCIAIS E ESTATÍSTICAS DAS RELAÇÕES RACIAIS (LAESER). *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010*. PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; MONTOVANELE, Fabiana; CARVANO, Luiz M. (Org.). Disponível em: <http://www.redesaude.org.br/portal/comunica/201112/includes_publicacoes/01_Relatorio_20092010_desigualdades%20raciais.pdf>. Acesso em: 29 out. 2012.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Situação social da população negra por estado*. Brasília: IPEA, 2014. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=24121>. Acesso em: 10 dez. 2014.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2012: a cor dos homicídios no Brasil*. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPPIR/PR, 2012. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_cor.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2013.

_____. *Os jovens do Brasil: mapa da violência 2014*. Rio de Janeiro: FLACSO, 2014. Disponível em: <www.juventude.gov.br/juventudeviva>. Acesso em: 25 nov. 2014.

6.2 DISSERTAÇÕES E TESES

ALMEIDA, Marli Auxiliadora de. *Cibáe Modojebádo: a Rosa Bororo e a "pacificação" dos Bororo Coroado (1845-1887)*. 2002. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, 2002.

BLAU, ALESSANDRA RESENDE DIAS. *O “Ouro Vermelho” e a política de povoamento da Capitania de Mato Grosso: 1752-1798*. 2007. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

CHAVES, Otávio Ribeiro. *Escravidão, Fronteira e Liberdade: resistência escrava em Mato Grosso, 1752-1850*. 2000. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

EVANGELISTA, Suelme Fernandes. *O Forte do Príncipe da Beira e a Fronteira Noroeste da América Portuguesa (1776-1796)*. 2003. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2003.

OLIVEIRA, Carlos Edinei. *Migração e escolarização: história de instituições escolares de Tangará da Serra, Mato Grosso Brasil (1964-1976)*. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

RODRIGUES, Heloisa. *O peão vermelho no jogo da vida: o professor iniciante de História e a construção dos saberes docentes*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unisinos, São Leopoldo, 2010.

SILVA, Vanda da. *Administração das terras: a concessão de sesmarias na capitania de Mato Grosso (1748-1823)*. 2008. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

SILVA, João Bosco da. *Vila Bela à Época de Luis de Albuquerque (1772- 1789)*. 2006. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

SILVA, Gizelda Costa da. *O Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental: currículos, formação e prática docente*. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

SILVA, Verone Cristina da. *Missão, aldeamento e cidade: os Guaná entre os Albuquerque e Cuiabá (1819 - 1901)*. 2001. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2001.

TEIXEIRA, Luciana. *A colonização do norte de Mato Grosso: o exemplo da Gleba Celeste*. 2006. Dissertação. (Mestrado em Geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Presidente Prudente, 2006.

6.3 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha. Cultura política, música popular e cultura afro-brasileira: algumas questões para a pesquisa e o ensino de história. In: SOIHET, Rachel; BICALHO, Maria

Fernanda B.; GOUVÊA, Maria de Fátima S. (Org.). *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

_____. Diversidade cultural, reparação e direitos. *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF, Niterói*, n. 12. Ed. Alternativa/EdUFF, p. 161-167, 2010. Disponível em: <<http://www.uff.br/penesb/images/publicacoes/LIVRO%20PENESB%2012.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

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 leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

_____. Os índios na História: abordagens interdisciplinares. (Apresentação). *Revista Tempo*, Rio de Janeiro, n° 23, jul. 2007.

ALMEIDA, Marli Auxiliadora. A presença indígena em Vila Maria do Paraguai: os Bororo Cabaçal. In: CHAVES, Otávio Ribeiro; ARRUDA, Elmar Figueiredo de. (Org.). *História e Memória Cáceres*. Cáceres: Editora Unemat, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.

ARAÚJO, Cintia Monteiro. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). *Ensino de História e Culturas Afro-Brasileira e Indígena*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ARTES, Amélia C. A.; CARVALHO, Marília Pinto de. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? *Cadernos Pagu* 34, jan.-jun., p. 41-74, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332010000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 jan. 2013.

AZZI, Sandra. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/Secad; Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BARROS, José D'Assunção. *A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARROZO, João Carlos. Expansão da soja no Xingu-Araguaia. *Territórios e Fronteiras*. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, v. 7, n. 1, jan./jun. 2006.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. 5. reimp.. Trad. De Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

BIGIO, Elias dos Santos. A ação indigenista brasileira sob a influência militar e da Nova República (1967-1990). *Revista de Estudos e Pesquisas*, FUNAI, Brasília, v. 4, n. 2, p. 13-93, dez. 2007.

BITTAR, Marisa. *Geopolítica e separatismo na elevação de Campo Grande a capital*. Campo Grande: Ed. UFMS, 1999. (Col. Fontes Novas).

BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Capitalismo e cidadania nas atuais Propostas Curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula!* 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Ana Carolina da Silva. *Nas margens da história: meio ambiente e ruralidade em comunidades “ribeirinhas” do Pantanal Norte*. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato; EdUFMT, 2010.

BRASIL. UNESCO. *Povos indígenas e a lei dos “brancos”: o direito à diferença*. ARAÚJO, Ana Valéria (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

_____. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. LUCIANO, Gersem dos Santos (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flavio B.; CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *Sociedade, educação e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. *Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2012.

_____. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 180-186.

CANOVA, Loiva. Os índios em Mato Grosso no governo de Antônio Rolim de Moura (1751-1765). *Histórica* – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo, n. 32, 2008. Disponível em: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao32/materia04/>>. Acesso em: 24 set 2013.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu* 22, p. 247-290, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a10.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. O mundo como representação. *Estudos Avançados*. Campinas: Unicamp, 1, 5, p. 173-191, 1991.

CHAUÍ, Marilena de Souza. 500 anos – caminhos da memória, trilhas do futuro. In: GRUPIONE, Luis Donizete B. (Org.). *Índios no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 2000.

COELHO, Mauro Cezar. Moral da história: a representação do índio em livros didáticos. In: SILVA, Marcos (Org.) *História: que ensino é esse?* Campinas: Papirus, 2013.

DELGADO, Lucília de Almeida N. *História oral, memória, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ESSELIN, Paulo Marcos. A pecuária bovina no processo de ocupação e desenvolvimento econômico do Pantanal Sul-mato-grossense (1830-1910). *Territórios e Fronteiras*, Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, v. 7, n.1, jan./jun. 2006.

EVANGELISTA, Suelme Fernandes. Raízes negras de Mato Grosso: Benguelas, Congos e Minas. In: SANTOS, Ângela Maria dos.; SILVA, João Bosco (Org.). *Educação em diálogos com a diversidade*. Cuiabá: KCM Editora, 2010.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Cadernos CEDES*, Campinas, Cortez, n. 8, p. 24-31, 1983.

_____. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Tempos Históricos*, volume 12, 1º semestre, p. 23-35, 2008.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set/dez. 2005.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. 2 ed. rev. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRA, Mário Clementino. Colonos e Estado na revelação do espaço e na formação territorial de Mato Grosso no século XVIII: notas de uma investigação. *Território e Fronteiras*, Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, v. 7, n.1, jan./jun. 2006.

FLORES, Maria Assunção. La Investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. In: GARCIA, Carlos Marcelo (Org.). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro, 2009.

FONTANA, Joseph. *História: análise do passado e projeto social*. São Carlos: EDUSC, 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. O Currículo entre o Relativismo e o Universalismo. Tradução de Catherine Rato (UFRJ). Revisão técnica de Antônio Flavio B. Moreira (UFRJ) e Tomaz Tadeu da Silva (UFRGS). *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73, dez. 2000.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 19 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

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

GABRIEL, Carmen Teresa. O “outro” como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. In: PEREIRA, A. P.; MONTEIRO, A.M. (Org.). *Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

GARCIA, Domingos Sávio da Cunha. *Território e negócios na “Era dos Impérios”: os belgas na fronteira oeste do Brasil*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009.

_____. Santo Antônio nos protegeu e a “Tapagem” impediu os paraguaios de invadir Vila Maria. In: CHAVES, Otávio Ribeiro; ARRUDA, Elmar Figueiredo de. (Org.). *História e Memória Cáceres*. Editora Unemat, 2011.

GARCIA, Carlos M. (Coord.). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para ele desarrollo profesional docente. In: *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro, 2009.

_____. *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2007.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades da educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____.; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Nilma L. *Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. (2003) Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/641-of1-st1.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

_____. Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei nº 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. In: *XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, ENDIPE, 2010, Belo Horizonte.

_____. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico-cultural. In: DALILA, Andrade Oliveira. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). São Paulo: Summus, 2001.

_____.; OLIVEIRA, Fernanda Silva; SOUZA, Kelly Cristina C. Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: ABRAMOWICZ, Anete.; GOMES, Nilma Lino. *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____.; JESUS, Ednilson Rodrigo. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, núm. 47, enero-marzo, p. 19-33, 2013.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flavio.; CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, Mércio Pereira. *Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Contexto, 2012.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRUPIONI, Luiz Donizeti. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benze. (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003.

_____.; COUTO, Regina Celia do. Formação de professores e ensino de História: a perspectiva multicultural em debate. *Linhas Críticas*, v. 12, número 22, p. 59-74, jan.-jun. 2006. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n22/formacao_de_professores.htm>. Acesso em: 12 mar. 2010.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERNANDEZ, Leila M. G. *A África na sala de aula*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *A vida dos professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

JANUÁRIO, Elias. Ensino Superior para Índios: um novo paradigma na educação. In: *Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena*. Barra do Bugres: Unemat, v. 1, n. 1, 2002.

_____. A construção do currículo no 3º grau indígena: A etapa de estudo presencial. In: *Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena*. Barra do Bugres: UNEMAT, v.3, n.1, 2004.

JESUS, Nauk Maria de. *O governo local na fronteira oeste: a rivalidade entre Cuiabá e Vila Bela no século XVIII*. Dourados: Ed. UFGD, 2011.

_____. Desafios no universo das relações étnico-raciais: a história da África e de afro-brasileiros no ensino superior em Mato Grosso. In: VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos et al. (Org.). *Africanidades e Educação em Mato Grosso*. Cuiabá: KCM Editora, 2009.

_____. SYMANSKI, Luis Claudio Pereira. Olhares e reflexões sobre africanos e afro-descendentes em Mato Grosso – Séculos XVIII e XIX. In: JESUS, Nauk Maria de; CEREZER, Osvaldo Mariotto; RIBEIRO, Renilson Rosa (Org.). *Ensino de História: trajetórias em movimento*. Cáceres: Editora Unemat, 2007.

KALY, Alain Pascal. O Ensino da História da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação? In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). *Ensino de História e culturas afro-brasileira e indígena*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

KI-ZERBO, Joseph. *História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África*. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

MATTOS, Hebe Maria. O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; FAPERJ, 2003.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____.; GIROUX, H. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: MCLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

MEDEIROS, Iraci Aguiar.; GITAHY, Leda. Universidade e integração de saberes: a formação de professores indígenas na Unemat. *Cadernos de Educação Escolar Indígena - PROESI*. JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando Selleri. (Org.). Barra do Bugres: UNEMAT, v. 6, n. 1, 2008.

MEIHY, José Carlos S. B.; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória. In: *Educação e Sociedade*, ano XXII, nº74, Abril/2001.

MONTEIRO, J. M. O Desafio da História Indígena no Brasil. In: GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da Silva. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 graus*. Brasília: MEC; MARI: UNESCO, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 18, set.-dez. 2001.

_____.; CÂMARA, Michelle J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flavio B.; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. O currículo como político cultural e a formação docente. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: vozes, 1995.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

_____.; GOMES, N. L. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).

_____. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. *Cadernos Penesb* – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF, Niterói, n. 12. Ed. Alternativa/EdUFF, p. 161-167, 2010. Disponível em: <<http://www.uff.br/penesb/images/publicacoes/LIVRO%20PENESB%2012.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

NETO, Regina Beatriz Guimarães. Mundo do trabalho, Mato Grosso: cidades, vilas e outras áreas entre o urbano e o social. In: HARRES, Marluza Marque.; NETO, Vitale Joanoni. (Org.). *História, terra e trabalho em Mato Grosso: ensaios teóricos e resultados de pesquisas*. São Leopoldo: Oikos; Unisinos; Cuiabá: EdUFMT, 2009.

NETO, Vitale Joanoni, CASTRAVECHI, Luciene Aparecida. Da histórica dominação sobre vidas prescindíveis: as muitas faces da violência sobre trabalhadores migrantes no nordeste de Mato Grosso do final do século XX. In: HARRES, Marluza Marque.; NETO, Vitale Joanoni. (Org.). *História, terra e trabalho em Mato Grosso: ensaios teóricos e resultados de pesquisas*. São Leopoldo: Oikos; Unisinos; Cuiabá: EdUFMT, 2009.

NÓVOA, António. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História Africana nos Cursos de Formação de Professores. Panorama, perspectivas e experiências. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 28, n. 1/2/3, p. 187-220, jan.-dez. 2006.

_____. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *História*, São Paulo, vol. 28, n. 2, p. 143-172, 2009.

PAGÈS, Joan; FERNÁNDEZ, Antoni M. Santisteban. Cambios y continuidades: aprender la temporalidade histórica. In: GUIMARÃES, Selva. (Org.). *Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas*. Campinas: Editora Alínea, 2009.

_____. Enseñar a enseñar história: la formación didáctica de los futuros profesores de História. Disponível em: <<http://didactica-ciencias-sociales.org/simposios/simposios-antiores/>>. Acesso em: 20 set. 2013.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o exercício da docência: recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 147-172, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 21 mar. 2012.

PESAVENTO, Sandra Jathay. *História e História Cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PILLAY, Navanethem. O início de uma história de sucesso. Tradução para o português Mariana Carpanezzi. *Revista Direitos Humanos*, 02, jun. 2009. Brasília: Secretaria

Especial dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/revistas/a_pdf/revista_sedh_dh_02.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.

PINSKY, Jaime.; PINSKY, Carla Bassanezzi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

PRESOTTI, Thereza Martha B. *Na trilha das águas: índios e natureza na conquista colonial do centro da América do Sul: sertões e minas do Cuiabá e Mato Grosso (Século XVIII)*, 2008. Tese (Doutorado em História) - Departamento de História, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *Proj. História*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo, 15, abr. 1997. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11215/8223>>. Acesso em: 21 mar. 2012.

QUEIROZ, Paulo R. C. Mato Grosso/Mato Grosso do Sul: divisionismo e identidade (um breve ensaio). *Diálogos*, DHI/PPH/UEM, v. 10, n. 2, p. 149-184, 2006. Disponível em: <<http://www.dialogos.uem.br/index.php?journal=ojs&page=issue&op=view&path%5B%5D=11>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

RAMOS, Márcia E. T. O ensino de História e a questão do multiculturalismo depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: CERRI, Luis Fernando. (Org.). *Ensino de História: olhares em convergência*. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Livros didáticos de História: trajetórias em movimento. In: JESUS, Nauk.; CEREZER, Osvaldo M.; RIBEIRO, Renilson R. (Org.). *Ensino de História: trajetórias em movimento*. Cáceres: Editora Unemat, 2007.

SACRISTAN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Aproximação ao conceito de currículo. In: SACRISTAN, J. (Org.). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, p.11-53, 1998.

SANTOS, Ângela Maria dos. Educação escolar quilombola: construindo uma especificidade educativa. In: _____.; SILVA, João Bosco da. *Educação em diálogos com a diversidade*. Cuiabá: KCM, 2010.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *A globalização e as Ciências Sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento*. *Educação & Realidade*, v. 26, nº 1, p. 13-32.

SANTOS, Gevanilda. A cultura política da negação do racismo institucional. In: _____.; SILVA, Maria P. da. (Org.). *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito no século XXI*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, Lorene. 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 e Culturas Afro-Brasileira e Indígena*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SILVA, Aldina Cássia F. da. Imigração, questão racial e diversidade: japoneses em Mato Grosso. In: SANTOS, Ângela Maria dos.; SILVA, João Bosco (Org.). *Educação em diálogos com a diversidade*. Cuiabá: KCM Editora, 2010.

SILVA, Edson. O Ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 2, p. 213-223, 2012.

SILVA, Giovani José da. Ensino de História e diversidade étnica e cultural: desafios e possibilidades da história indígena na educação básica. In: IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, 2011, Florianópolis.. *Anais Eletrônicos*. Disponível em: <<http://abeh.org/trabalhos/GT02/tcompletogiovani.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>>. Acesso em: 06 out. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). *A entrevista na Educação: a prática reflexiva*. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro, Relume Dumará; Fundação Ford, 2003.

ZAMBONI, Ernesta.; GUIMARÃES, Selva. (Org.). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas: Papirus, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES INICIANTE

- 1) Qual o seu nome? Idade? Religião
- 2) Você se considera branco(a), pardo(a), preto(a), amarelo(a), indígena?
- 3) Qual a sua formação acadêmica? Onde se formou/curso/ano?
- 4) Possui curso de pós-graduação? Nível (especialização/mestrado)?
- 5) Como, onde e quando começou a carreira de professor?
- 6) Escola(s) em que atua? Ensino Fundamental e/ou médio) Séries em que atua? Localidade?
- 7) Perfil da escola (pública, privada, rural)?
- 8) Qual é o perfil dos alunos da escola (socioeconômico, raça/etnia, cultural)?
- 9) Como você avalia o curso onde se formou?
- 10) Questões sobre o início da carreira:
 - a) Relate como foi a tua experiência de iniciação na profissão docente
 - b) Como você lidou com a falta de experiência em sala de aula? Buscou referência/inspiração em outros professores? O que isso representa para você?
 - c) Principais dificuldades encontradas e como procurou resolvê-las
 - d) Como você avalia os primeiros anos como professora?
 - e) Como você avalia o início da carreira de um professor? Ele sabe/consegue lidar com a complexidade e incertezas do seu trabalho?
- 11) Durante sua formação acadêmica, o tema sobre ensino de história e cultura afro-brasileira e história e cultura indígena foram abordados? Que tipo de estudos/abordagem foi realizado?
- 12) Você teve acesso ao estudo das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena?
- 13) Qual a sua opinião a respeito das leis e da obrigatoriedade do estudo das temáticas afro-brasileira e indígena na educação básica?
- 14) Como você avalia o estudo dos temas recebido no curso de formação inicial?
- 15) Havia relações dos conteúdos estudados com o cotidiano atual e com as problemáticas relacionadas com a discriminação/preconceito e exclusão social dos negros e indígenas?
- 16) Como você avalia o seu nível de conhecimento sobre as temáticas afro-brasileira e indígena?
- 17) Você considera suficiente o estudo dos temas realizado durante o curso de formação inicial para o desenvolvimento da sua prática de ensino em sala de aula?
- 18) Você se classificou como (branco(a), pardo(a), preto(a), amarelo(a), indígena), diante disso: você considera que a sua origem/pertencimento étnico-racial interfere/influencia na sua prática pedagógica sobre a questão afro-brasileira ou indígena?
- 19) Relacionando com a questão anterior, como você (branco(a), pardo(a), preto(a), amarelo(a), indígena), se coloca frente à essa problemática na atualidade?
- 20) Como você avalia o estudo desses temas em sala de aula?

- 21) O fato de você se considerar (branco(a), pardo(a), preto(a), amarelo(a), indígena), faz diferença em relação à outros professores no trato das questões étnico-raciais em sala de aula? Por quê?
- 22) Quais são as maiores dificuldades encontradas por você ao trabalhar essas questões em sala de aula?
- 23) A escola em que você atua possui algum projeto, atividade e/ou incentivo voltados ao trabalho com a questão étnico-racial?
- 24) A escola disponibiliza, para uso e pesquisa dos professores, recursos didáticos como internet, livros, vídeos/documentários que contribuam para o planejamento e execução de aulas sobre a história afro-brasileira e indígena?
- 25) Quais recursos didáticos pedagógicos você costuma utilizar para preparar e desenvolver as aulas sobre esses temas?
- 26) Você costuma frequentar cursos de formação continuada? Tipo de cursos?
- 27) Já frequentou algum curso de formação continuada especificamente sobre a temática afro-brasileira e/ou indígena?
- 28) O que você considera como positivo e negativo na obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica?
- 29) Você considera que existe racismo/discriminação em relação aos negros e indígenas na escola em que você atua? Como você lida com isso?
- 30) Em sua opinião, qual a importância desse estudo no atual cenário educacional e social brasileiro?

APÊNDICE II

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES FORMADORES

- 1) Nome? Idade? Religião? Cor/Raça?
- 2) Qual a sua formação acadêmica? Onde se formou/curso/ano?
- 3) Possui curso de pós-graduação? Nível (especialização/mestrado/doutorado)?
- 4) Tema de pesquisa da pós-graduação?
- 5) Tempo de atuação no ensino superior?
- 6) Você se considera branco(a), pardo(a), preto(a), amarelo(a), indígena?
- 7) Semestre(s) em que atua?
- 8) Disciplina(s) que ministra? Carga horária?
- 9) Em sua atuação pedagógica, realiza abordagens sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e/ou Indígena?
- 10) Qual é a sua opinião a respeito das leis que tornaram obrigatório o estudo das temáticas afro-brasileira e/ou indígena na educação básica?
- 11) Na sua avaliação, como o Curso de História recebeu e implementou a Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08?
- 12) Você considera que o currículo do curso e os professores cumprem o disposto nas Leis?
- 13) Acredita que houve mudanças? Considera positivo o estudo de tais temáticas no interior dos cursos de formação inicial?
- 14) Como você avalia o nível de conhecimento dos acadêmicos do curso sobre a temática afro-brasileira e indígena?
- 15) O seu pertencimento étnico-racial influencia no desenvolvimento do trabalho com a temática afro-brasileira e/ou indígena?
- 16) Que tipo de trabalho/orientação você desenvolve com os alunos sobre a questão étnico-racial afro-brasileira e indígena voltada à prática do ensino da História nas escolas?
- 17) Você percebe alguma resistência e/ou dificuldades por parte dos estagiários no trato das questões étnico-raciais nas atividades desenvolvidas na escola?
- 18) Você considera que o curso de História e seu currículo oferecem uma formação adequada sobre os temas?
- 19) Como você avalia as questões relacionadas ao preconceito, racismo e exclusão dos negros e/ou indígenas na atualidade?
- 20) Costuma participar de eventos/congressos/seminários voltados especificamente para o debate de tal temática?
- 21) Quais recursos didáticos pedagógicos você costuma utilizar para preparar e desenvolver as aulas sobre esses temas?
- 22) Costuma indicar aos estagiários materiais/recursos/bibliografias etc., sobre o assunto para estudo e utilização na escola?
- 23) Em sua opinião, qual a importância desse estudo no atual cenário educacional e social brasileiro?
- 24) Gostaria de falar algo mais sobre o assunto?
- 25) Percebe a existência do racismo e da discriminação entre os alunos do curso de História?

APÊNDICE III**CARTA DE CESSÃO**

Eu _____, documento de identidade _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, transcrita e autorizada para leitura para o pesquisador Osvaldo Mariotto Cerezer, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente Carta de Cessão.

Assinatura

_____, _____, de _____ de 201.