



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E FRONTEIRAS

DIVERSIDADE CULTURAL: AFRODESCENDENTE, INDÍGENA E PRÁXIS DE
PROFESSORES A PARTIR DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS DE ENSINO
MÉDIO

Boa Vista – Roraima

2019

GALVANI PEREIRA DE LIMA

DIVERSIDADE CULTURAL: AFRODESCENDENTE, INDÍGENA E PRÁXIS DE
PROFESSORES A PARTIR DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS DE ENSINO
MÉDIO

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Ferreira de Souza

Coorientador: Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto

Boa Vista – RR

2019

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

L732d Lima, Galvani Pereira de.

Diversidade cultural : afrodescendente, indígena e práxis de professores a partir do currículo de História em escolas de ensino médio / Galvani Pereira de Lima. – Boa Vista, 2019.

136 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Ferreira de Souza.

Coorientador: Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteira.

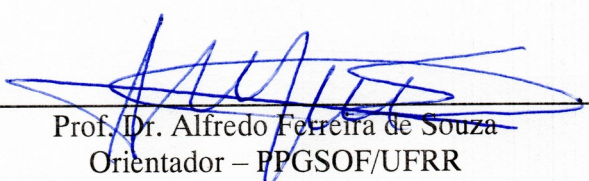
1 – Prática de ensino. 2 – Currículos. 3 – Negros. 4 – Indígenas. 5 – Ensino de História. I – Título. II – Souza, Alfredo Ferreira de (orientador). III – Silva Neto, João Paulino da (coorientador).

CDU – 371.13


GALVANI PEREIRA DE LIMA

DIVERSIDADE CULTURAL: AFRODESCENDENTES, INDÍGENAS E PRÁXIS DE PROFESSORES A PARTIR DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO


Dissertação apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima. Área de concentração: Sociedade e Política. Defendida em 13 de março de 2019 e avaliada pela seguinte banca examinadora:



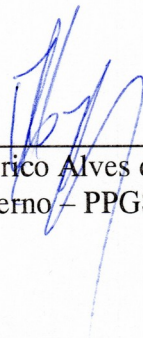
Prof. Dr. Alfredo Ferreira de Souza
Orientador – PPGSOF/UFRR



Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto
Co-orientador – CEDUC/UFRR



Prof. Dr. Rickson Rios Figueira
Membro Externo – INSIKIRAN/UFRR



Prof. Dr. Américo Alves de Lyra Júnior
Membro Interno – PPGSOF/UFRR

Dedico este trabalho a todos que colaboraram para que fosse possível sua realização, a minha esposa Cida Lima, meus filhos Erik, Erika, Erikson, Kézia, Jefferson (*in memorian*) e Galvani Júnior e netos Vitor Hugo, Emily e Wallison pela paciência que tiveram durante os dias de estudos, pesquisa, leituras, análises, reuniões e aulas.

Também dedico ao professor João Paulino da Silva Neto pela importância que teve na produção deste.

AGRADECIMENTOS

Aos meus professores do mestrado Prof. Dr. Alfredo Souza, Profa. Dra. Maria Luiza, Profa. Dra. Carla Monteiro, Prof. Dr. João Paulino, Prof. Dr. Maxim Repetto, Profa. Dra. Ana Lia, Profa. Dra. France Rodrigues e Profa. Dra. Ana Lúcia, que permitiram a realização desta etapa importante de minha vida.

Aos meus amigos de grupos de estudo “Compartilhando Saberes: História, ensino, pesquisa e extensão”, Prof. Mestrando Alfredo Rolins, Prof. Esp. Benone Costa, Prof. Dr. Raimundo Nonato e ao Prof. Mestre Vandeilton pelos inúmeros momentos de troca de saberes e participação em eventos educacionais durante os estudos do mestrado.

Ao Prof. Dr. André Augusto da Universidade Estadual de Roraima pela sua contribuição de leitor crítico da banca de qualificação.

Ao trabalho da Mestra Kézia W. da Costa Lima pela paciência e dedicação que teve na revisão desta dissertação.

Aos professores e professoras de História das escolas de ensino médio que contribuíram com esta pesquisa, bem como, aos gestores, administradora escolar e coordenadora pedagógica que concederam as entrevistas, e que, por sigilo de informação, não posso citá-los nominalmente.

Este projeto irá requerer um novo tipo de solidariedade entre nós que estamos reunidos aqui, uma solidariedade que nos permitirá trabalhar juntos, apesar das nossas muitas diferenças, não a serviço do desenvolvimento de uma cultura comum, mas, ao invés disso, na reunião da construção de uma base comum de luta — um point d'appui a partir do qual faremos da justiça cultural, social e econômica a metanarrativa (ao invés da narrativa mestra) contra a qual poderemos medir nossos passos na medida em que trabalharmos juntos no espírito de um mandato renovado pelo renascimento e transformação da democracia.

Peter McLaren

RESUMO

A práxis de professores de História do ensino médio das escolas públicas do estado de Roraima ocorre em meio à diversidade cultural presente nesta região. São indígenas, afrodescendentes e migrantes que estão presentes nas escolas públicas urbanas. São coletivos e indivíduos que chegam à escola com uma diversidade de saberes e conhecimentos que não são levados em consideração. Há uma sobreposição de tais saberes e conhecimentos por meio do conhecimento científico, racional, eurocêntrico, homogêneo e monocultural. Nesse ínterim, os professores, pais, estudantes e a sociedade criticam a forma como o ensino é construído. Professores apontam as falhas do sistema e do currículo e acusam por não funcionar como deveria; os pais exigem uma aprendizagem que contribua com a qualidade de vida das famílias; percebemos que os estudantes reclamam que o conteúdo não tem significância social; setores da sociedade percebem a distância entre a educação e a postura crítica para atuação cidadã dos estudantes, outros setores reclamam uma formação para o mercado de trabalho. Outro problema que se impõe às escolas é a formação dos professores para exercerem uma práxis de ensino que visibilize as histórias e culturas afrodescendente e indígena (leis federais 10639/03 e 11.645/08). Diante de tais problemas investigou-se como os professores de História de escolas de ensino médio desenvolvem suas práxis com relação à diversidade cultural afrodescendentes e indígena. Nesta investigação foi utilizado o marco teórico crítico interpretativo dando ênfase aos conceitos de cultura, diversidade cultural, identidade, memória, homogeneização de ensino, ensino monocultural, educação eurocêntrica, escola democrática, essencialismo e meritocracia. A metodologia investigativa foi realizada com uma abordagem qualitativa. A pesquisa de campo foi realizada em escolas públicas com a técnica de coleta de dados por meio de entrevistas e pesquisa documental. A análise dos dados foi realizada com a técnica de análise de conteúdo. Para isso, utilizamos o software Atlas.ti. Em meio à disputa por uma educação de qualidade os professores de História exercem suas práxis de ensino de forma crítica, mas utilizam apenas as ferramentas da ciência para que os estudantes aprendam. Toda a visão de mundo, crenças, simbologias, formas de se organizar, de trabalhar, de sobreviver etc. que os estudantes trazem de suas comunidades são silenciadas. Há necessidade de mesclar os conhecimentos científicos aos saberes dos coletivos e de indivíduos que frequentam a escola. Os professores executam diversas técnicas e metodologias para que a aprendizagem seja significativa, mas não conseguem ultrapassar as “amarras” que prendem suas práxis de ensino. Para que os professores possam superar as dificuldades com relação a práxis de ensino que trate da diversidade cultural há necessidade de uma formação continuada que tenha essa diversidade como ponta de lança da aprendizagem em História.

Palavras-chave: Práxis de professores e currículo exótico; diversidades pantanosas; ações pedagógicas flutuantes; muralhas interculturais.

RESUMEN

La praxis de profesores de Historia de la enseñanza preparatoria de las escuelas públicas del estado de Roraima ocurre en medio de la diversidad cultural presente en esta región. Son indígenas, afrodescendientes y migrantes que están presentes en las escuelas públicas urbanas. Son considerados colectivos e sujetos que llegan a la escuela con una diversidad de saberes y conocimientos. Hay una superposición de tales saberes y conocimientos a través del conocimiento científico, racional, eurocéntrico, homogéneo y monocultural. En el ínterin, los profesores, padres, estudiantes y la sociedad critican la forma en que se construye la enseñanza. Los profesores señalan las fallas del sistema y del currículo y acusan por no funcionar como debería; los padres exigen un aprendizaje que contribuya a la calidad de vida de las familias; y los estudiantes reclaman que el contenido no tiene significado social; los sectores de la sociedad perciben la distancia entre la educación y la postura crítica para la actuación ciudadana de los estudiantes, otros sectores reclaman una formación para el mercado de trabajo. Otro problema que se impone a las escuelas es la formación de los profesores para ejercer una praxis que visibilice las historias y culturas afrodescendientes e indígenas (leyes federales 10639/03 y 11.645 / 08). Ante estos problemas se investigó ¿cómo los profesores de Historia de escuelas de enseñanza media desarrollan su praxis con relación a la diversidad cultural afrodescendiente e indígena? En esta investigación se utilizó el marco teórico crítico interpretativo dando énfasis a los conceptos de cultura, diversidad cultural, identidad, memoria, homogeneización de enseñanza, enseñanza monocultural, educación eurocéntrica, escuela democrática, esencialismo y meritocracia. La metodología investigativa se realizó con un enfoque cualitativo. La investigación de campo fue realizada en escuelas públicas mediante entrevistas e investigación documental. El análisis de los datos fue realizado con la técnica de análisis de contenido. Para ello, utilizamos el software Atlas.ti. En medio de la disputa por una educación de calidad los profesores de Historia ejercen su praxis de enseñanza de forma crítica, pero sólo utilizan las herramientas de la ciencia para que los estudiantes aprendan. Toda la visión del mundo: creencias, simbologías, formas de organizarse, de trabajar, de sobrevivir, etc. que los estudiantes traen de sus comunidades son silenciadas. Hay necesidad de mezclar los conocimientos científicos a los saberes de los colectivos y de las personas que asisten a la escuela. Los profesores ejecutan diversas técnicas y metodologías para que el aprendizaje sea significativo, pero no logran superar las "ataduras" que sujetan sus praxis de enseñanza. Para que los profesores puedan superar las dificultades con relación a la praxis de enseñanza que trate de la diversidad cultural hay necesidad de una formación continua que tenga la diversidad como punta de lanza del aprendizaje en Historia.

Palabras-clave: praxis de profesores y currículo exótico; diversidad pantanosa; acciones pedagógicas flotantes; murallas interculturales.

ABSTRACT

The praxis of public high school history teachers in Roraima state occurs in the midst of the cultural diversity present in this region. There are indigenous, Afro-descendants and migrants in urban public schools, whose knowledge diversity is ignored by scientific, rational, Eurocentric, homogeneous and monocultural knowledge. In the meantime, teachers, parents, students, and society criticize the way education is built. Teachers point out the flaws of the system and curriculum and accuse it for not functioning as it should; parents require learning that contributes to the quality of life of families; and students complain about curricula's lack of social significance; sectors of society perceive the distance between education and the critical posture for the citizen's performance of students, other sectors demand training for the labor market. Another problem is how to make Afrodescendant and indigenous stories and cultures visible (Federal Laws 10639/03 and 11.645/08). So, this work investigated how History teachers of secondary schools develop their praxis concerning cultural diversity of Afro-descendants and indigenous people. As a qualitative approach, this research used the critical theoretical framework, emphasizing the concepts of culture, cultural diversity, identity, memory, homogenization of teaching, monocultural education, Eurocentric education, democratic school, essentialism and meritocracy. Field research was carried out through interviews and documentary research. Data analysis was performed using the content analysis technique, supported by Atlas.ti software. In the midst of a quest for quality education, History teachers exercise their teaching practice critically, but use only the tools of science for students to learn. All the student's world views, beliefs, symbolologies, ways to organize, to work, to survive are silenced. There is a need to merge scientific and community's knowledges. Teachers perform a variety of techniques and methodologies to make learning meaningful, but they only will can overcome the "bonds" that hold their teaching praxis with a continuous formation concerned about cultural diversity as the spearhead of learning in History.

Keywords: Teachers' praxis and exotic curriculum; marsh diversity; floating pedagogical actions; Intercultural walls.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -Técnica de Triangulação: esquema de formação e discussão de categorias.....	38
Figura 2 -Técnica de Triangulação: esquema de formação e análise de subcategorias.....	38
Figura 3 - Mapa Político do Estado de Roraima.....	39
Figura 4 - Eixo temáticos denominados contextos estruturantes para o ensino médio.....	43
Figura 5 - Categoria analítica “práxis de professores e currículo exótico” e subcategorias....	45
Figura 6 - Categoria analítica central “diversidade pantanosa” e subcategorias.....	73
Figura 7 - Dificuldades relatadas pelos professores para ensinar História e suas competências	94
Figura 8 - Categoria analítica central “ações pedagógicas flutuantes” e subcategorias.....	99
Figura 9 - O universalismo do ensino e a exclusão do particular (saberes locais).....	111
Figura 10 - Ensino intercultural: universal e local na produção do conhecimento.....	112
Figura 11 - Categoria central “muralhas interculturais” e subcategorias.....	115

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE/RR	Conselho Estadual de Educação de Roraima
CF88	Constituição Federal de 1988
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnica-Racial
EMI	Ensino Médio Inovador
EMPI	Ensino Médio Integrado ao Profissional
EMR	Ensino Médio Regular
ETI	Escola de Tempo Integral
IES	Instituto de Ensino Superior
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Lésbicas, gays, bissexuais e travestis
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFRR	Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO.....	27
1.1 MARCO TEÓRICO CRÍTICO INTERPRETATIVO.....	27
1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	34
1.3 A ESCOLA PÚBLICA EM UM CONTEXTO MULTIFACETADO: AS DIFERENÇAS FRENTE AO ENSINO HEGEMÔNICO E HOMOGENEO.....	39
CAPÍTULO 2 - “PRÁXIS DE PROFESSORES E CURRÍCULO EXÓTICO”: UM “ESTRANHO” IMPRESCINDÍVEL.....	46
2.1 CENÁRIO EM PERSPECTIVA: “AÇÕES COMPENSATÓRIAS”, “FRACASSO DO EXÓTICO” E “ENSINO EUROCÊNTRICO”.....	47
2.1.1 – Ações compensatórias assimilacionistas.....	53
2.1.2 Problemática da aprendizagem – “fracasso do exótico”.....	57
2.1.3 “Ensino eurocêntrico”: base fundamental do “currículo exótico”.....	62
CAPÍTULO 3 - “DIVERSIDADE PANTANOSA”: A IMPRESSÃO QUE SE TEM SOBRE OS DIFERENTES NO CURRÍCULO E NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	73
3.1 CENÁRIO EM PERSPECTIVAS DAS SUBCATEGORIAS “HOMÓLOGOS E ESTRANHOS”, “IMPRESSÃO DO DIVERSO” E “CURRÍCULO EXÓTICO E ENSINO DE HISTÓRIA”.....	74
3.1.1 O “currículo exótico e ensino de História” em meio à “diversidade pantanosa” e “ilhas” de prospectiva intercultural: um campo em disputa.....	78
CAPÍTULO 4 – O “CURRÍCULO EXÓTICO”: ENTRE AÇÕES “FLUIDAS” E “LÍQUIDAS” DE PROFESSORES E DA ESCOLA.....	99
4.1 PANORAMA DAS “AÇÕES PEDAGÓGICAS FLUTUANTES”: ENTRE “AÇÕES FLUIDAS DA ESCOLA” E “AÇÕES LÍQUIDAS DE PROFESSORES”.....	101
4.1.1 As “ações fluidas da escola” e os mecanismos que as solidificam.....	105
CAPÍTULO 5 – AS “MURALHAS INTERCULTURAIS” E SUA REPRESENTAÇÃO POR MEIO DA “METODOLOGIA DE ENSINO DIFERENCIADO”, NO “RESPEITO E PERCEPÇÃO DO OUTRO” E NA “NÃO PERCEPÇÃO DO DIVERSO”.....	115
5.1 A “METODOLOGIA DE ENSINO DIFERENCIADO” EM UM EUROCENTRISMO CONTÍNUO.....	116

5.1.1 A “metodologia de ensino diferenciado” e as inferências no processo de ensino em História.....	117
5.1.2 O “respeito e percepção do outro”: da “ingenuidade” ao rompimento das “muralhas interculturais”	121
5.1.3 A “não percepção do diverso”: entre os conhecimentos científico e empírico.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	133

INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa foi trabalhar com a disciplina de História com um recorte direcionado para a diversidade cultural. A referida disciplina é tomada como referência para que seja analisada a práxis de professores¹ na formação dos estudantes em escolas do ensino médio em Boa Vista, Roraima.

A investigação proposta partiu da percepção existente no espaço escolar frente aos diferentes grupos étnicos raciais e de classes sociais que formam a sociedade roraimense – afrodescendentes² e indígenas³.

Tomamos a práxis de ensino de professor de História como figura central. Pois, de acordo com o currículo escolar oficial existe a obrigatoriedade do ensino da temática de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”⁴ nas disciplinas de Humanas. Assim, faz-se necessário conhecer como os professores de História exercem suas práxis de ensino.

O lugar escolhido para esse estudo foi a escola pública que se faz necessário apresentá-la em sua complexidade. Pois este é um espaço de relações múltiplas e diversas, as quais precisam ser conhecidas em suas relações com os sujeitos integrantes deste.

Boa Vista é uma cidade composta por pessoas de diferentes estados brasileiros. Migrantes de diversas regiões do país que compõem uma diversidade de culturas. Além da migração interna⁵ temos uma quantidade enorme de migrantes externos (Venezuela, Guyana, Peru, Colômbia, Haiti etc). Os migrantes internos compreendem a maioria dos habitantes do estado de Roraima e de sua Capital.

Com relação a questão étnica temos uma diversidade de grupos autóctones (Macuxi, Taurepang, Wai-wai, Waimiri-atroari, Wapixana, Yanomami etc) que estão dispostos em todo estado de Roraima, como também na Capital – convivendo com a sociedade não indígena⁶. Além de indígenas temos negros, pardos, brancos e pobres que também se fazem presentes.

1 A denominação professores de História, neste trabalho, toma como referência o coletivo e não exclui as professoras que são a maioria das profissionais na educação brasileira e roraimense.

2 Os afrodescendentes aqui referidos são representados por negros e pardos descendentes de negros africanos que foram escravizados por mais de três séculos e atualmente são a maioria do povo brasileiro e roraimense; muito embora, exista a possibilidade de autodeclaração mesmo que o sujeito não tenha uma consciência de pertencimento a um grupo étnico específico, justificando sua autodeclaração com base na concepção de miscigenação.

3 Os povos indígenas que nos referimos são os povos nativos de Roraima que vivem na zona urbana

4 Leis 10.639/03 e 11.645/08

5 Migração interna aqui referida é o processo de formação do estado de Roraima com a vinda de pessoas de todos os estados brasileiros (do início da colonização até o ano de 2019).

6 Neste trabalho, o não indígena é representado por negros, pardos – que majoritariamente compõem a sociedade brasileira –, e brancos.

Os negros e pardos são denominados de afrodescendentes. Estes afrodescendentes representam mais de 72% de autodeclarados, de acordo com (IBGE/PNADC, 2017). Proporcionalmente, os indígenas representam a maior porcentagem quando comparado a outros estados brasileiros, sendo 11% da população roraimense (IBGE, 2010).

A escola pública no Brasil apresenta sob um quadro desolador. São escolas que não conseguem atender as demandas de aprendizagem dos estudantes (VIANA, 2016), essa problemática gera insatisfação por parte de alunos e pais/responsáveis. Nesse sentido, um grande número de crianças e adolescentes terminam seus estudos de nível fundamental e médio sem saber ler, escrever, interpretar e calcular de forma que contemple os objetivos de cada nível de ensino (ARROYO, 2013; PARO, 2000).

A insatisfação produzida pelas problemáticas da educação pública envolve diretamente o Estado e toda sociedade brasileira. Dentre os diversos problemas temos os estruturais e os conjunturais:

- Rendimento quantitativo das avaliações de aprendizagem dos estudantes que elevam os índices de reprovação (ARROYO, 2013; CAIMI, 2006);
- Os altos índices de evasão escolar (BRASIL, 2017; GADOTTI, 1992);
- Um número elevado de professores doentes, pois trabalham com uma carga de excessiva de horas/aulas (ANDRADE; CARDOSO, 2012);
- O nível salarial fica abaixo da média de outros profissionais com o mesmo nível de formação (RABELO, 2010; CUNHA, 2009);
- Falta material didático;
- Dificuldade em realizar uma qualificação profissional *stricto e lato sensu* ou formação continuada (SCHEIBE, 2008; RUIZ, 2008).

O interesse em ser um profissional que responda aos anseios da sociedade corresponde a um dos objetivos almejados por professores das diversas áreas de conhecimentos (MELO, 2009), mesmo que saibamos que o modelo educacional vigente apresenta sinais de esgotamento. Percebe-se que os resultados educacionais obtidos não correspondem as exigências da sociedade atual (ARROYO, 2013). Assim, transparece, ao menos aparentemente, que a educação não converge em dar respostas para uma formação educativa que esteja à altura dos anseios da sociedade. Anseios que objetivam a formação para o trabalho e para a convivência em sociedade (PARO, 2001).

Há menos de cinquenta anos, o professor exercia um papel bem definido na escola e tinha poder⁷ sobre os indivíduos em sala de aula. O ser professor exercia um saber adquirido inquestionável; era respeitado como dono de uma cátedra; tinha uma voz unívoca em sala de aula e todos tinham que o ouvir atentamente⁸ (CANDAU; LUCINDA; NASCIMENTO, 2001). Essa era uma relação que a sociedade exigia que ocorresse entre o professor e os estudantes.

Neste passado recente, a preocupação do professor era ensinar com base em um saber inquestionável. Um ensino monocultural e eurocêntrico, (SHOAT; STAM, 2006) e com conhecimentos universais e homogêneos⁹ (MOREIRA; CANDAU, 2014). Essa realidade fazia parte de uma educação que não permitia uma discussão com princípios democráticos. Não se pensava a produção educativa com a participação de todos – diversidade cultural.

A partir dos anos 70 do século XX, as verdades absolutas e inquestionáveis narradas pelos professores são postas em dúvida. Os questionamentos surgem de fora para dentro da escola. Partem, por exemplo, das tecnologias da informação e da comunicação, bem como de novas formas de organizações socioculturais (GONÇALVES; SILVA, 2002). Isto ocorreu a partir do início da abertura democrática brasileira – anos 80 do século XX (GUIMARÃES, 2013). Nesse momento surgem grupos socioculturais (afrodescendentes e indígenas, entre outros) com interesses diversos (PESAVENTO, 2003), que vociferavam exigindo participação social, entre outras coisas, direito à educação universal (GADOTTI, 1992; CHARLOT, 2013).

Pensando a partir das vozes dissonantes que passaram a permear a sociedade e que se estendem até as escolas, tomemos de empréstimo a fala de um historiador brasileiro sobre os anos 70 do século XX. O qual apresenta uma reflexão no campo social e educacional que corrobora com a discussão apresentada acima:

A realidade começou a ceder em vários pontos. A aparência de ordem que atraiu, facilmente, boa parte da sociedade nos últimos quinze anos, parece se esfacelar pela multiplicação ininterrupta das vozes desordenadas. A realidade cede e se revela. Ecos das vozes dos operários, estudantes, donas-de-casa, professores e muitos outros invadem na cena do social e nos oferecem a dimensão da diversidade da efetivação da própria história. São, na própria enunciação, demandas de poder, repercussões de lutas de uma sociedade que se institui e se revela ao mesmo tempo na sua divisão. (DECCA, 1997, p. 31)

7 O poder aqui referido é uma relação discutida entre poder, autoridade e autonomia com o propósito de construir a prática da liberdade sem licenciosidade (Ver Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, 1996).

8 A narrativa verbal aplicada nos anos 70 do século XX ainda é uma realidade nas escolas públicas brasileiras, mas o poder exercido pelo professor, como detentor do saber e transmissor de informações, apesar de estar presente nas escolas, não tem as características e o mesmo sentido que antes.

9 Eurocêntrico – por tomar como referência a Europa dentro do processo colonizador e “civilizador” de ensino; homogêneo – por se definir por igualar todos/as sem se importar com o diverso (diferente); monocultural – por valorizar uma única cultura – a europeia.

As vozes que autor se refere foram as que se fizeram presentes nos diálogos de pesquisadores e intelectuais, em pesquisas científicas, nas produções artísticas, que demonstravam as desigualdades sociais e os mecanismos que as produziam. As discussões e os debates fomentados por aqueles propiciavam saídas importantes para a inserção dos indivíduos na participação social, por meio da educação. Desta forma, diversos grupos foram apresentados como “marginalizados” socialmente.

Da década de 1970 esses “marginais” (os excluídos socioculturalmente) se revelaram para além das pesquisas, dos textos, das músicas, do teatro e da pintura. Passam a dialogar e agir dentro da sociedade brasileira. O referido diálogo não era consensual, sempre foi um diálogo conflituoso. No “ringue” social ocorreram conquistas de grupos como afrodescendentes e indígenas, mas estes afirmam, na atualidade, que estão em luta para manutenção e ampliação de direitos.

Tomando como exemplo os povos indígenas do estado de Roraima, percebe-se que as lideranças indígenas passaram a questionar a forma como a educação lhes era imposta, a partir da década de 1970 (REPETTO, 2008). Pois até a década de 80 (século XX) a educação escolar permitida aos povos indígenas era apenas a de viés eurocêntrico, de caráter hegemônico e monocultural. Nesse sentido, pode-se afirmar que,

Foi nesse período (final de 1960 e decorrer de 1970) que apareceram referências da realização de encontros entre os líderes indígenas (Makuxi, Wapixana, Taurepang, Ingarikó), na escola da missão de Surumu, com apoio da Igreja Católica, pela busca de direitos da identidade étnica, numa reestruturação da sua própria cultura no contexto nacional (CIDR, 1989). Os índios passaram a mostrar, por meio de suas reivindicações, que o momento político era outro, que o período da ‘sujeição’ do índio ao branco era uma situação do passado.

[...] Nesses debates, as lideranças e os missionários procuravam anular a imagem do índio como o “não civilizado” ou em vias de extinção, duas representações que caracterizaram a compreensão das etnias indígenas pelo senso comum. Os índios apresentaram modelos de necessidades distintas do modelo capitalista/nacional, com base na exploração agrícola e pecuária. No modelo indígena, o centro das necessidades era o reconhecimento da cultura: os ritos, os mitos que organizavam o social satisfazendo formas de necessidades da vida coletiva e de parentesco com a terra” (OLIVEIRA, 2003, p. 145).

As mudanças que permitiram um modelo de currículo diferenciado para a educação escolar indígena a partir do contexto cultural de cada povo são instituídas pela Constituição Federal de 1988 (CF88). A luta para serem reconhecidos por meio da CF88 foi fruto da organização desses povos. Em Roraima, o modelo educacional ofertado aos povos indígenas foi questionado pela Igreja Católica na década de 1980. Um mecanismo utilizado pela Igreja para difundir a sua concepção progressista era um jornal alternativo, a qual dizia que,

Se cada sociedade, cada povo tem a sua cultura, então a educação deve ser diferente, em cada sociedade e em cada povo. Assim um índio deve aprender coisas diferentes dos brancos. [...] Quem educa as pessoas para viverem bem na sociedade é a própria sociedade. Assim um índio é educado através dos ensinamentos dos seus pais, dos outros parentes e até de outras comunidades. Essa educação é feita pelas conversas, pelos esclarecimentos e pelos exemplos. [...] A sociedade dos brancos também ensina os indivíduos a nela viverem. A educação dos brancos também é feita através de conversas, exemplos, através do rádio, da televisão e outras coisas (JORNAL IGREJA A CAMINHO, 1987, p. 8).

Uma educação diferenciada que leva em conta os saberes, conhecimentos e modos de vida produzidos por membros das comunidades indígenas, representa a criação de um diálogo que é fruto das vozes desses povos. Essas vozes ressonantes se instituíram como poder que transgrediu a ordem vigente para se concretizar em uma legislação que permite uma educação diferenciada (NASCIMENTO, 2014).

O destacamos nesta pesquisa um diálogo em um campo de investigação distinto das comunidades indígenas. Esse “novo” campo de investigação é a área urbana, local aonde vários habitantes oriundos das comunidades indígenas convivem com a sociedade hegemônica. O espaço onde ocorre a pesquisa é na escola urbana com a presença de um número significativo de estudantes de origem indígena, sendo este um recorte espacial desta pesquisa.

Ao pensarmos uma trajetória histórica dos negros na literatura sobre a História do Brasil do período colonial ao final do império (séc. XVI a XIX) o destaque é para o sistema escravagista que durou mais de 300 anos. Sistema este que se sustentou com a escravidão de diversos povos negros vindos de diversas regiões do continente africano, que teve sua derrocada no ano de 1888 (PINSKY, 2010). A partir da extinção da escravidão se intensifica a luta dos negros para serem escolarizados. Inicia-se assim, a partir do século XX, uma nova fase da luta (NASCIMENTO, 2014).

A luta dos movimentos negros pela garantia de direitos à educação é conquistada com a CF88, a qual garante escola para todos. Mesmo sendo uma determinação legal ocorrem duas questões, a primeira diz respeito à sua presença efetiva e a permanência dos afrodescendentes na escola; a segunda leva em conta o estudo de sua cultura e de sua história.

O problema é tão complexo que, mesmo passado 31 anos da promulgação da CF88, o número de jovens de 18 a 24 anos, brancos, que frequentam o ensino médio é superior ao número de negros e pardos em um país majoritariamente negro/pardo (IBGE, 2017). Além disso, destaca-se, com impacto negativo, a quantidade de alunos que se matriculam no ensino fundamental em comparação com os do ensino médio. De acordo com os Censo Escolar (INEP, 2013) e (INEP, 2017), as matrículas para o ensino fundamental no ano de 2013

somaram-se 29.069.317 e em 2016 estas foram de 27.588.905. Ao tempo em que no ensino médio no ano de 2013 foram realizadas 8.312.815 matrículas e em 2016, 8.131.898.

Apresentadas em comparação com os valores totais, estes números demonstram um aumento significativo de matrículas; da mesma forma quando são comparados os dados do ensino médio. Porém, ao serem comparados entre os respectivos níveis de ensino nos mesmos anos, percebemos que há uma discrepância significativa entre a quantidade real de alunos que iniciam o fundamental com os que iniciam o ensino médio. Isto representa menos de 1/3 (um terço) das matrículas no ensino médio ao ser comparadas com as do ensino fundamental. Além disso, os números das matrículas do ensino médio não garantem que todos os matriculados concluirão este nível de ensino.

Para investigar as relações raciais no Brasil no aspecto educacional, destacamos abaixo alguns autores que tratam de questões que visam identificar as discriminações, os preconceitos e as formas de combatê-los. Os pesquisadores apresentados a seguir abordam reflexões sobre afrodescendentes e indígenas.

Godoy (2016) discute as propostas e impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Relações Étnico-Raciais (DCNERER) nos Institutos de Ensino Superior (IES) na formação continuada de professores. A autora chama a atenção para uma atuação mais enfática dos IES no sentido de atuar contra as discriminações e os preconceitos étnico raciais na educação. Destaca a fragilidade e a responsabilidade do Ministério de Educação (MEC), dos IES, dos professores, dos gestores, das escolas e do sistema de ensino. Ela também apresenta uma proposta curricular para os IES, que visa superar o racismo por meio das relações étnico raciais.

A saída apontada pela pesquisadora é a formação dos professores a partir das DCNERER. Formação esta que está intimamente vinculada aos cursos de licenciaturas, desde que permitam desenvolver habilidades e atitudes dos estudantes por meio da prática de ensino.

Há uma enfática crítica a não preocupação da implantação dos IES por não terem inserido em seus Projetos Pedagógicos de formação de professores a diversidade racial.

Jacques d'Adesky (2009) pesquisa sobre o racismo e o antirracismo no Brasil e chega à conclusão de que o racismo brasileiro está relacionado com os traços de ideologias aristocráticas e teocráticas (cargo ocupado, posição social, costumes, poder do sagrado e da religião) que continuam presentes nos espaços públicos e nas instituições.

Este autor orienta para uma intervenção do Estado democrático em políticas antirracistas através de ações afirmativas e campanha multimídia.

Quanto às questões teóricas, d'Adesky (2009) descreve duas vertentes de ações antirracistas de orientação como políticas públicas do Estado. A primeira se refere a uma política de igualdade e liberdade que permite uma ideia comum – universal – onde todos têm as mesmas condições e são tratados como iguais. Esta perspectiva não possibilita uma política das diferenças; onde todos são vistos por um prisma universal abstrato – esse tipo de política de igualdade não diferencia os indivíduos em suas particularidades.

A segunda vertente dá ênfase a política pública particularista que visibiliza as diferenças (a pluralidade cultural) por meio da equidade (igualdade de oportunidades). O Estado produz políticas afirmativas, medidas econômicas e culturais para garantir a igualdade entre os demais. Esta é a política afirmativa que o autor apresenta para a diversidade.

O multiculturalismo que d'Adesky (2009) defende é a pluralidade cultural que é compatível com a sociedade democrática, pois prioriza o indivíduo em sua escolha identitária sem que haja nenhuma coerção para com essa identificação.

O brasilianista Skidmore (2012) apresenta pontos de vista de intelectuais brasileiros do final do século XIX aos anos 30 do século XX. Destaca os ideais de raça baseado em padrões europeus (científico racista), do “branqueamento” da população brasileira e da miscigenação, confluindo assim com a tão propalada e inverídica “democracia racial” brasileira.

A ideia de branqueamento da raça no Brasil ainda faz parte de seu imaginário social. Essa concepção permite que seu povo tente se igualar ao ideal de branquitude, porém esta se apresenta de forma implícita, não é aparente. Apesar de o Brasil ser formado por uma multiplicidade étnica racial ainda não foi feito o “dever de casa”, de encontrar e valorizar sua riqueza multiétnica.

Em *Raízes do Brasil*, Holanda (1995) apresenta uma configuração do Brasil que reivindica seu passado europeu português, os traços que marcam e caracterizam o país, mas com uma significação que lhe é própria. A crítica aos legados portugueses é marca indelével de Holanda (1995), o qual situa de um lado, o patrimonialismo (relação entre o público e o privado) como uma extensão do particular sobre o público; e de outro, o ideal da política que estaria em outra dimensão de um Brasil rural, a do estado republicano democrático e urbanizado, que não convém com o cordialismo (famoso “jeitinho” brasileiro) mas que é racional e impessoal.

Um fator relevante é o discurso de Holanda (1995) que dá outra tonalidade às narrativas políticas, sociais, econômicas e culturais da década de 1930. Com relação às questões étnicas raciais, o autor, apesar de sua parcimônia com relação à questão da

escravidão negra africana no Brasil, põe fim a ideia de “democracia racial” defendida por Freyre (2003).

Freyre (2003), aborda em sua obra “Casa Grande & Senzala” que o processo de escravidão negra africana durou mais de 300 anos no Brasil e foi um processo sem tantas marcas, que não comprometeu a relação das três raças que determinaram a formação do povo brasileiro (branco, negro e indígena). A formação, do que chamamos de Brasil, seria a união de todo conjunto étnico-racial, que Freyre (2003) denomina de uma “democracia racial” – conceito este que encobria/e o preconceito presente na sociedade brasileira.

Falar de povo brasileiro é expor a fala de Ribeiro (1995), o qual aborda a formação de um país, de um povo com bases na escravidão de negros desterrados de sua origem – África –, e de diversos povos indígenas, além da presença do colonizador português e, posteriormente, de outros grupos migrantes europeus e japoneses.

Para Ribeiro (1995), o Brasil tem uma estrutura social construída para benefício de uns poucos. O povo brasileiro é explorado, ofendido e humilhado por alguns que estão no comando, os quais defendem um projeto de eficiência que privilegia uma minoria abastada. Enquanto que o povo serve aos interesses desses poucos.

Quanto à questão indígena, Gomes (2017) aponta elementos que foram identificados como influenciadores da extinção dos povos indígenas do Brasil: a expansão do processo civilizatório ocidental, a hegemonia do capitalismo e o processo desenvolvimentista do país até o final do século XX (anos de 1980). Dessa forma, a chamada aculturação convergia com ideias iluministas, o qual tinha em sua base a mudança cultural por meio da força econômica e do poderio militar.

A extinção dos povos indígenas não se confirmou, diz Gomes (2017). Muito pelo contrário, houve uma expansão demográfica. Mas é identificada uma preocupação com o crescimento populacional e as demandas que surgem. Entre estas, a demanda estrutural que envolve o dinheiro e a mercadoria podem interferir diretamente na diminuição ou extinção da população. O dinheiro e o mercado interferem diretamente nas relações culturais, podendo se equiparar com a cultura ocidental e levar ao relativismo cultural.

É necessário haver um elemento dosador nessa estrutura de autonomia e de autoconfiança a que são submetidos os povos indígenas, pois assim, segundo Gomes (2017), esses povos criaram resistência ao processo de aculturação a que estão diretamente submetidos.

Para Cunha (1998) a História dos povos indígenas do Brasil precisa ser elaborada, pois existe uma fragilidade de provas materiais por sua condição de ágrafos e, especialmente, pelo fato de não serem reconhecidos por muitos como parte integrante da sociedade brasileira.

A história contada durante mais de 500 anos foi com um olhar visto e julgado por outros a partir de uma cultura diversa. Esse juízo de valor sobre os povos indígenas faz parte da História explicitada que permeia a memória dos não indígenas. Essa História reflete uma condição errônea de homogeneidade entre os diversos povos indígenas. Pois, na afirmação de Cunha (1998), cada povo indígena tem uma identidade própria e essa identidade é fruto de uma memória que se estabeleceu milenarmente.

É necessário ouvir os povos indígenas por meio da oralidade para que seja assegurado o direito de recuperação de sua história e reestabelecer sua presença na terra como povos originários, de acordo com Cunha (1998).

Diante da vasta literatura existente sobre as temáticas indígena e do afrodescendente no Brasil foi necessário fazer um recorte e apresentá-los como partícipe da formação da sociedade brasileira e roraimense. Estes grupos são parte integrante da diversidade cultural e a práxis de ensino de professores de História na escola pública de ensino médio na Capital do estado de Roraima.

Partimos da vivência no interior da escola e da observação do modelo de educação que é praticado nas unidades de ensino público do estado de Roraima. Nas observações feitas foi confirmada uma prática de ensino estruturada. O currículo que define o ensino de História nos permite lecionar tomando por base a formação para o vestibular, para o trabalho e para a cidadania.

Diante de tais condições e em meio a velocidade das mudanças produzidas pela sociedade atual, a questão central, aqui definida, foi conhecer como os professores de História exercem suas práxis de ensino a partir do currículo oficial, com relação à História e Cultura de Afro-brasileiros e Indígenas.

Foi com um olhar crítico que procedemos a percepção da práxis de ensino nesse espaço social. A forma como foi feita a inserção, ao longo dos anos, do processo de escolarização, traduzida por um ensino igual para todos, nos levou a compreender que existe uma igualdade dita universal, mas que impede tratar as diferenças com a profundidade que merecem – entre estas diferenças se destacam os indígenas e os afrodescendentes. Foi revisando a temática que descobrimos a política de igualdade universal, e que esta oferta um ensino de viés homogêneo, eurocêntrico e monocultural, apesar de perceber as diferenças na

sociedade. A vivência no chão da escola nos permitiu questionar a referida prática de ensino, além disto, abriu espaço para encontrarmos respostas às indagações aqui propostas.

Investigamos a diversidade cultural existente nas escolas públicas do estado de Roraima por meio da análise do currículo e da práxis de ensino dos professores. Apresentaremos reflexões sobre a temática indígena e afrodescendentes em uma abordagem multicultural. Além disso, a proposta é fazermos desta, um debate público, para ouvir vozes subjacentes (de professores e estudantes).

Trazer a discussão sobre questões que se referem aos negros e indígenas no espaço escolar, permite debates com temas como preconceito e discriminação étnico-racial, violência e xenofobia contra negros/as e indígenas. O debate sobre tais temáticas pode revelar o que está presente no espaço escolar, mas não é explicitado.

O tema ora tratado surge em um momento especial da História do Brasil, momento em que se discutem movimentos de extrema direita megaconservadores, que defendem interesses que contrariam a ordem democrática, especialmente quando se trata de discussões referentes aos direitos humanos e das minorias. A proposta de discussão que apresentamos possibilita questionar o que está posto como “verdade”.

O objetivo principal que nos guiamos foi a análise da práxis de ensino por meio proposta curricular de História no Ensino Médio em Roraima, com relação às culturas afrodescendente e indígena. Tanto este objetivo como os específicos, compreendidos por examinar os documentos educacionais, a legislação nacional e estadual sobre a diversidade étnica e cultural e as práticas de ensino de História; diagnosticar as relações entre a temática da diversidade cultural constantes nos documentos oficiais; e, observar como acontece a integração do currículo com o tema da diversidade cultural, são apresentados em todos os capítulos do referente trabalho. Não são separados por partes, pois a sua complexidade transversal não permitiu esse tipo de abordagem.

Devido à transversalidade dos objetivos dentro do campo educacional, optamos por analisá-los no decorrer dos 4 capítulos, dedicados às categorias analíticas que interpretam os dados coletados nas escolas. Vimos que as teias que envolvem as relações educacionais da práxis de professores com a diversidade cultural e o ensino de História promove um embricamento denso.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo é apresentada a teoria que dá sustentação científica, a metodologia de investigação e a contextualização do local onde ocorre a pesquisa. Discutindo ainda o conceito de cultura (GEERTZ, 2008; THOMPSON, 2011; BENHABIB, 2011) em meio as suas várias concepções. Os conceitos de

memória e de identidade se constituem com grande propriedade, tendo em vista, que o conceito de cultura abarca o processo e o contexto histórico dos coletivos e indivíduos centrais da pesquisa (POLLACK, 1992; HALL, 2014).

Com relação ao conceito de diversidade cultural apresentamos uma concepção de Dietz (2012), Arroyo (2013) que se desvincula do essencialismo de Kincheloe e Steinberg (1999), trazendo uma perspectiva de interculturalidade a partir de Aguado Ondina (2003) e Escaravajal Frutos (2010).

A homogeneidade do ensino presente no currículo educacional discutida por Dietz (2012) e Aguado Ondina (2003), serve para compreender o processo educacional instalado que convivemos na atualidade.

Discutindo a escola como espaço democrático, trazemos Paro (2001), Pérez Tápías (2013) e Gimeno Sacristán (2013) que refletem sobre as diferenças culturais e o papel da escola mediadora dessa relação.

Traçando uma crítica à educação neoliberal que privilegia a meritocracia e a competição entre os estudantes trazemos Arroyo (2010), o qual defende a inserção de toda diversidade existente na escola como parte integrante do currículo.

Tratamos também da metodologia de investigação a partir da abordagem qualitativa de Minayo (2014) e Coutinho (2014) que critica a perspectiva positivista.

A técnica de análise de conteúdo foi realizada a partir do software Atlas.ti, versão 7.5, que foi base fundamental para construção das categorias e subcategorias de análises.

Fez parte da análise documental o “Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio”, os números do IBGE/PNADC (2017), INEP (2013, 2017, 2017a), Projetos Políticos Pedagógicos, as Leis 10.639/03 e 11.645/08, e consequentemente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96).

O capítulo dois apresenta categorias e subcategorias fundamentais para refletir a “práxis dos professores”, analisando como as “ações compensatórias” e o “fracasso do exótico” se relacionam com o “currículo eurocêntrico”, do qual o “currículo exótico” é parte. Discutimos como essa relação está presente na sala de aula das escolas observadas, desde os seus projetos à práxis dos professores sobre a percepção histórica que estes têm dos estudantes.

No capítulo 3 tratamos da categoria “diversidade pantanosa” que se subdivide em três subcategorias “homólogos estranhos”; “impressão sobre o diverso” e “currículo exótico e ensino de História”. Foram abordadas as identidades presentes na escola, como os professores as identificam e como interpretam a percepção dos alunos, incluindo questões como auto-

preconceito. Analisamos como o “currículo exótico” é determinante na práxis de ensino e como é priorizado em detrimento à diversidade cultural.

No capítulo 4 tratamos das “ações pedagógicas flutuantes”, caracterizadas pelo distanciamento da escola dos conhecimentos sincréticos dos estudantes e pela desvinculação pedagógica entre professores e escola. Inclui-se ainda nessa análise uma subcategoria chamada “ações fluidas da escola”, que são as práticas ou a falta das práticas pedagógicas da administração escolar para inclusão de um currículo que contemple a diversidade cultural. Enquanto que as “ações líquidas de professores”, é outra subcategoria, que expressa o desconhecimento da diversidade cultural, visto aqui como reflexo da falta de formação continuada (problematizada nesta pesquisa quanto ao interesse do estado para uma educação pública de qualidade).

Pro fim, o capítulo 5 traz a discussão sobre as “muralhas interculturais” e como ela está representada na “metodologia de ensino diferenciado” que, apesar do nome, está contida no currículo eurocêntrico, caracterizada por uma práxis de ensino que não rompe a barreira eurocêntrica. O “respeito e percepção do outro” representa um subcategoria que parte do olhar ingênuo para outro que rompa com as “muralhas interculturais”, por meio do aprofundamento da visão sobre a realidade. A “não percepção do diverso” ocorre devido a falta de formação continuada em que a diversidade étnica e cultural seja a temática central.

CAPÍTULO 1 – MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO

1.1 MARCO TEÓRICO CRÍTICO INTERPRETATIVO

O marco teórico que delimita esta investigação é composto por dois paradigmas científicos: o interpretativismo e o crítico. O interpretativismo, de acordo com Coutinho (2014), procura se inserir nas vivências dos sujeitos, em que pesa à ação humana, este paradigma, percebe com uma intenção, a qual deve ser interpretada e compreendida em seus significados a partir de um contexto social.

Essa proposta do interpretativismo, para Coutinho (2014), visa substituir a perspectiva positivista que, a grosso modo, se baseia em explicação, previsão e controle. Preocupando-se, por meio da perspectiva interpretativa, em compreender e interpretar as ações humanas. Assim, o investigador deve conhecer e considerar suas ideias preconcebidas para, junto com o seu objeto (sujeito da investigação), abrir outros horizontes interpretativos em superação ao positivismo.

A investigação é uma interpretação das atitudes ou omissões dos sujeitos que também interpretam a realidade em que vive. Nesse sentido, Coutinho (2014) afirma que é uma interpretação de interpretações. As interpretações estão vinculadas parte/todo onde o primeiro depende do último e vice-versa.

O segundo paradigma, crítico, tem como característica a rejeição da produção de um conhecimento objetivo. Quando se trata de investigação científica, segundo Coutinho (2014), não existe neutralidade, pois todo investigador fala a partir de um grupo social. Enquanto o conhecimento está envolto por aspecto técnico, comunicativo e crítico. Contudo, o conhecimento parte de questionamentos da realidade, e este vai além, pois há necessidade de reconhecer a perspectiva ideológica contida em toda investigação. Portanto, a subjetividade do investigador não se desvincula do contexto sociocultural em que está inserido.

A pesquisa sobre a práxis de ensino de professores de História ocorre em meio a multiplicidade de saberes, conhecimentos, fazeres e interações humanas, envolve, justamente, o espaço sociocultural da práxis desse professor na interação com a diversidade cultural representada pelos estudantes. A escola é um espaço de convivências múltiplas e as diferenças se fazem presentes e devem ser consideradas, conforme orienta Aguado Ondina et al. (2013). Para esta autora, a diversidade cultural envolve a vivência em cada contexto e agrupamento distinto, local em que são construídos e compartilhados preceitos e modos de vida entre seus membros historicamente. Observa a pesquisadora que as características do que é diverso hoje

diferem das pretéritas e não serão as mesmas no futuro, pois estão em constante mudança. Além disto, é importante destacar que entre os grupos distintos existem relações de poder e divergência, são posicionamentos de conflituosos e contraditórios.

Uma abordagem sobre a diversidade cultural permite adentrar em uma discussão teórica em disputa, o que confere um alto grau de debate quanto ao conceito de cultura. Assim, é imprescindível discutir cultura, pois a partir da ideia de diversidade existem grupos que se relacionam, se articulam com diferenças e com uma gama de valores, conceitos, símbolos, signos, fazeres, regras etc.

Para o interpretativismo, cultura passa pela construção de significados que são produzidos nas relações entre indivíduos. A cultura neste aspecto é compreendida como,

[...] um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida. É fora de dúvida que termos tais como "significado", "símbolo" e "concepção" exigem uma explicação. (GEERTZ, 2008, p. 66)

No entanto, este conceito de cultura apresentado por Geertz (2008) não coaduna com a esta pesquisa, uma vez que, ao refletir sobre as relações desses grupos, este conceito não permite que sejam percebidas as relações de poder e desigualdades que estão presentes nesses enlaces, nessas teias de significados. Essa crítica é bem fundamentada em Thompson (2011), o qual vai além, e destaca que Geertz (2008) concede pouca atenção a problemas relacionados a conflitos e poder neste conceito de cultura.

Contudo, em contraponto com o conceito de cultura apresentado por Geertz (2008), Benhabib (2011, p.10), aborda um conceito que permite um olhar diverso, apresentando cultura como “[...] prácticas humanas complejas de significación y representación, organización y atribución, divididas por relatos en conflicto. Las culturas se crean a partir de diálogos complejos con otras culturas.”

Para Benhabib (2011) o conceito de cultura deve levar em consideração o contexto sócio-histórico do grupo, a complexidade interna e seus conflitos, mas assegurando um diálogo democrático em que as minorias possam participar de forma que ocorra um processo de hibridação cultural ao invés do que ocorre a partir da perspectiva do multiculturalismo de cunho liberal (MCLAREN, 2000).

Os vínculos existentes entre a sociedade e a escola são imbricados e concatenados de tal forma que não temos como separá-los, pois os mesmos indivíduos e/ou grupos que fazem parte da sociedade estão presentes no espaço escolar. Para colaborar com esta afirmação e

fornecer embasamento sobre o entrelaçamento entre cultura e educação, Silva (2015, p.139) parte, da afirmação em que “Tal como a educação, as outras instâncias culturais são pedagógicas, [...] também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade”. Assim podemos estabelecer um vínculo entre as práticas culturais do interior da escola com as que ocorrem externamente na vida em sociedade, conforme afirma Silva (2015).

Com isso, a perspectiva cultural aqui apresentada fundamenta a análise de como os professores exercem sua práxis educacional. Também é fundamental para relacioná-la com a visão étnica dos estudantes a partir da interpretação dos professores. A visão étnica se refere a concepção que existe do outro no espaço escolar, seja esta uma relação professor/estudantes ou estudante/estudante.

Entre os diversos sujeitos presentes no espaço escolar, o professor é a figura central para compreender a dinâmica de sua práxis de ensino exercido frente as demandas que surgem durante a formação dos estudantes. O professor atua na formação destes para a convivência social, contribuindo para a construção de uma sociedade de respeito e tolerância em meio a multiplicidade de indivíduos com características culturais diferenciadas. Os estudantes são partes integrantes de grupos que convivem em uma relação de poder e de conflitos. Conflitos estes que não podem e nem devem ser silenciados, pois é necessário que sejam analisados historicamente para compreender os significados e os simbolismos culturais.

A abordagem ora realizada aponta o papel do professor e sua relação com a prática profissional que está envolta com uma identidade própria, ao tempo em que se inter-relacionam com outras formas de identidade. As identidades de cada grupo têm por base uma memória que é a condição histórica básica para de identificação cultural. Portanto, tomando a afirmação de Pollack (1992, p. 204) podemos dizer que “[...] a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.” A memória é construída a partir de experiências identitárias individuais e coletivas que não são estáticas, estão em constantes modificações e transformações. Nesses termos, Pollack (1992, p. 201), parafraseando Maurice Halbwachs informa que a “[...] memória deve ser entendida [...] como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes.” Muito embora, destaque que tais memórias também tenham pontos imutáveis e invariantes.

Em se tratando de identidade Hall (2014) segue as mesmas prerrogativas defendidas por Pollack. A identidade não se estabelece fixamente no indivíduo ou grupo, pois sua mobilidade depende das formas de representação cultural ou de sua confrontação no contexto local. Sua construção é histórica não depende das características biológicas do indivíduo.

O conceito de identidade dos indivíduos e/ou grupos apresentados anteriormente permite deslocar o olhar, em meio à escola, como forma de compreendê-los e identificá-los – afrodescendentes e indígenas –, em seu lugar social com o dinamismo cultural que lhes caracterizam. As identidades são dinâmicas de tal forma que, pode parecer contraditório não se identificar com o seu grupo, *a priori*, característico. O conceito de autorreconhecimento ou autoidentificação deixa os indivíduos livres para se identificarem com o que pensam ser, de acordo com Sansone (1996). Muito embora, o não reconhecimento ao grupo de pertença pode ser motivado pelo preconceito e pela discriminação, construídas historicamente. Há uma tendência em naturalizar determinados estereótipos qualificados como feios, maus e rústicos, conforme afirma Sansone (1996).

Além desses estereótipos e das identidades, Arroyo (2013) traz uma discussão afirmando que é na escola que existem conhecimentos e saberes que se impõem como verdade, e que são abordados de forma homogênea e monocultural representados pelo conhecimento científico. Deixando, portanto, de levar em consideração outros saberes culturais que são silenciados. São saberes e modos de vida constituídos em um processo histórico que determina a maneira de pensar e agir dos indivíduos. Estas formas diversas de pensar, fazer e agir são parte das vivências de grupos que formam a sociedade. Nessa rede de relações está presente a diversidade cultural, da qual fazem parte, afrodescendentes e indígenas.

Uma das questões que envolvem a trama central deste trabalho é a diversidade cultural. Diversidade que é encontrada na sociedade em meio a uma multiplicidade de relações de indivíduos e grupos que estão dinamicamente em convivência. Essas relações são permeadas por conflitos, onde o preconceito e a discriminação é uma prática constante. Nesse sentido, a escola é um espaço que não foge a este dinamismo social. Portanto, é na escola que as práticas educacionais devem ser tomadas como pautas de debates e discussões sobre os problemas relacionados à diversidade cultural.

A diversidade cultural é termo muito controverso que se faz necessário discuti-lo com cautela. A primeira vista parece ser uma temática “inocente”, servindo apenas para informar a existência de grupos culturais em um determinado espaço multicultural – a escola ou a sociedade. Isso por si só não ajuda em nada, pois, segundo Kincheloe e Steinberg (1999, p.

25) o “Multiculturalismo significa tudo y al mismo tiempo nada”, pois ter conhecimento da diversidade cultural pode apenas representar uma condição formal e continuar com o essencialismo. Essencialismo esse que precisa ser desconstruído, uma vez que “[...] toda cultura está en proceso de cambio constante de reequilibrio a partir de nuevas situaciones en el grupo social como resultado del contato entre grupos sociales”, segundo Aguado Ondina (2003, p. 4).

Portanto, é possível afirmar a necessidade de:

Reconocer la diversidad existente y hablar en plural de las personas con la constatación de sus diferencias, diferencias de clase, de raza, de edad, de ubicación territorial, de clase social, de género o de formación cultural y educativa permite abordar la complejidad social y cultural de la sociedad actual. Al evitar presupuestos universalistas en torno a la experiencia humana, abre horizontes a las identidades sociales y culturales particulares. Al mismo tiempo permite detectar las diferencias y agendas distintas que construyen distintos colectivos sociales a partir de las experiencias vividas. Frente a una falsa homogeneización vertebrada desde el mercado, facilita la identificación en cada momento y contexto concreto de las iniciativas de subjetividad colectiva que se impulsan desde el reconocimiento de identidades específicas. (KINCHELOE; STEINBERG, 1999, p. 14)

Para Dietz (2012) a diversidade cultural no âmbito educativo deve levar em consideração que há, no fazer pedagógico, uma visão subjacente que normatiza uma homogeneidade cultural. Portanto, essa normatização deve ser desconstruída para que haja possibilidade de visibilizar os grupos que são negados culturalmente e que estão em proximidade para que possam se relacionar com os demais.

Diante da perspectiva de deixar a homogeneização do ensino, faz-se necessário uma proposta que vá além de um ensino monocultural. Ensino que não desqualifique os conhecimentos e saberes sistematizado de matrizes europeias, mas que proponha uma mescla com outros que estão presentes na escola, que foram adquiridos na periferia urbana e na vivência rural (campeiros, afrodescendentes e indígenas). Desta forma, é necessário uma pedagogia que der conta dessa riqueza educacional existente na bagagem cultural advindas dos modos de vidas desses grupos, nesse sentido,

La pedagogía cultural es una alternativa a las propuestas pedagógicas que analizan los fenómenos educativos desde visiones monoculturales, en los que la cultura es una, monolítica, ya elaborada y delimitada, y la educación es transmisión y perpetuación de dicha cultura única. Frente a esto, la pedagogía intercultural acepta la complejidad de cada ser humano y de las formas culturales que los suyos elaboran, y renuncia a comprender totalmente, en un proceso permanente de reflexión y análisis. (AGUADO ONDINA, 2003, p. 13)

Para que haja uma compreensão do termo multicultural ou multiculturalismo, há necessidade de discutir que existe uma complexidade e ambiguidades políticas, culturais,

econômicas e educacionais que envolvem seus diversos conceitos. Os pesquisadores da temática têm posicionamentos distintos sobre sua divisão, mas optamos por um que privilegia a interculturalidade.

Para Aguado Ondina (2003, p. xviii), multiculturalismo concerne a ideia de interculturalidade e “[...] implica siempre interacción e intercambio culturales, y, sobre todo, lo intercultural implica un resultado, algo a lograr, algo que no existe todavía, pero que se contempla como bueno y deseable”. As interações e as trocas culturais devem ocorrer a partir das diferenças individuais e coletivas, pois estas precisam ser conhecidas, refletidas e dialogadas para que se conheçam as especificidades, os valores e os modos de vida que são produzidos historicamente. Os elementos em comum encontrados nestas relações são importantes para que haja um ponto de intersecção entre os grupos. Portanto,

La interculturalidad supone la convivencia entre diferentes culturas, pero también el conocimiento de las mismas, la interrelación y la búsqueda de elementos comunes, lo que dará como consecuencia el enriquecimiento cultural de todos. Afirmamos que la interculturalidad constituye un medio fundamental para desarrollar valores democráticos y responsabilidad política; y, para ello, consideramos fundamental fomentar la competencia comunicativa intercultural, desarrollar proyectos pedagógicos interculturales y tomar clara conciencia de las dificultades y obstáculos a los que se enfrenta la educación, en general, y la escuela, en particular para cumplir los objetivos de una sociedad intercultural. (ESCARABAJAL FRUTOS, 2010, p.14)

A partir deste debate que envolve o reconhecimento dos outros e de si próprio, é que se pode caracterizar a escola como um espaço de participação cultural. Para Paro (2001, p. 21) a escola é considerada como “[...] local onde se dá (ou deveria dar-se) a educação sistematizada [...] objetivando prover os indivíduos de elementos culturais necessários para viver na sociedade em que pertence”. Paro (2001) acrescenta que, é na e pela escola, que se promove a educação sistematizada, sendo consolidada e apropriada pelos fazeres culturais produzidos pelo próprio homem ao longo de sua história. Muito embora, o conhecimento sistematizado seja imprescindível, o autor acaba essencializando esse viés cultural, limitando em uma única perspectiva a aprendizagem dos estudantes.

A escola é o local instituído para que haja a aquisição de saberes. Nesse sentido, a educação deve ser tomada como “[...] a mediação pela qual os seres humanos garantem a perpetuação do seu caráter histórico”, conforme afirma Paro (2001, p. 11). O homem, como ser histórico constrói valores, técnicas, conhecimentos, simbologias, mitos, visão de mundo etc. É também um ser cultural que se utiliza desses meios para elaborar sua própria educação. Educação esta que precisa se fazer democrática para formar cidadãos autônomos. Nesse sentido, Paro (2001), diz ser indissociável a educação, a democracia e a cidadania.

O diálogo na escola deve levar em conta um currículo que privilegie princípios democráticos. Em se tratando de democracia é necessário deslocar o centro das relações, pois Gimeno Sacristán (2013, p. 28) afirma que é preciso, inicialmente, partir “[...] das diferenças culturais assentadas como conhecimento cultural e a cultura que elas representam”. Este olhar sobre as diferenças culturais permite enxergar os que são invisibilizados socioculturalmente. Permite também que estes possam ser reconhecidos integralmente, com valores e saberes que são próprios de sua cultura.

Nesse mesmo caminho segue Pérez Tápias (2013, p. 127) ao fazer uma reflexão sobre a sociedade atual em analogia com “[...] o tempo em que podíamos pensar na sociedade e atuar nela de acordo com a existência de uma cultura hegemônica”. O autor dialoga com a escola atual, fazendo uma crítica sobre o currículo escolar, onde paira sobre esta uma homogeneidade cultural. Nesse sentido, afirma que,

Nossa sociedade abriga em seu seio uma extraordinária diversidade cultural, que incrementou exponencialmente sua pluralidade interna. Essa já não é dada somente pelas distintas ideologias, concepções morais ou confissões religiosas geradas sob uma única matriz cultural, mas a essa diversidade se somam diferenças culturais trazidas por indivíduos e grupos vindos de longe, o que resulta em uma metamorfose sociológica de enorme magnitude (PÉREZ TAPIAS, 2013, p. 127)

A escola deve modificar o processo de ensino que está envolto em um currículo monocultural, pois de nada adianta visualizar e fazer uma crítica sobre a real situação sem modificar as ações, atitudes e posturas que exercem sobre o diferente. Nesse sentido, deve deslocar o seu eixo central etnocêntrico baseado no eurocentrismo para incluir outros conhecimentos, valores e saberes advindo da África e da América Ameríndia sem desvincular dos saberes sistematizados. Sabemos que existem alguns professores que desenvolvem programas ou projetos de ensino que tratam da diversidade cultural na escola, mas é preciso se dar conta que,

[...] o conteúdo das matérias, as formas de avaliação, os livros didáticos e os modos de ensino continuam sendo feitos conforme as pautas da cultura dominante, ou seja, as pautas de um país ocidental – ainda que uma posição excêntrica ao núcleo duro do Ocidente –, “branco”, majoritariamente de influência social e cultural católicas, marcado pela cultura patriarcal, pelo passado colonial com resquícios do imperialismo que ainda perduram – por uma sociedade estratificada onde as classes dominantes continuam conservando notáveis parcelas de poder – mesmo sob a democracia –, como podemos notar especialmente no sistema educacional (por meio do qual o próprio sistema social é reproduzido), etc. (PÉREZ TÁPIAS, 2013, p. 135)

É necessário desconstruir a lógica de mercado do ensino escolar, aquela que está intrinsecamente ligada com os princípios neoliberais que promove a competitividade entre os

educandos. Além da competitividade, desconstruir também, a ideia de meritocracia em uma sociedade desigual, como se os indivíduos advindos da pobreza pudessem competir em pé de igualdade com outros de melhor condição social. Portanto, Arroyo (2010) corrobora com a discussão ao refletir sobre a relação da formação dos indivíduos das classes populares para servir de mão de obra para o mercado de trabalho, onde o ensino é realizado em forma de treinamento. Este contém em sua forma, os valores do mercado que incluem a meritocracia, a luta por ter sucesso na vida, além da ideia de competição e de competência. Dessa forma, são silenciados os valores presentes nos direitos políticos, sociais e civis que visam uma formação para cidadania.

Arroyo (2010) chama a atenção para fato de que, ao fazer um diálogo com o multiculturalismo, por meio da “pedagogia multirracial popular” poderá, a escola, inverter a lógica de mercado. Para isso, deve inserir no processo educacional a noção de direitos (civis, políticos e sociais) como forma de reconhecer os indivíduos como produtores destes, daí incluindo na elaboração do currículo a participação de tais sujeitos.

Segundo Arroyo (2010), o currículo deve inserir a pobreza e os povos do campo em vez de estudarem apenas conteúdos de viés tradicional. Os grupos de culturas diferentes – afrodescendentes e indígenas – são destituídos de um currículo que inclua seus saberes, suas memórias e formas de pensar. Arroyo (2010) traduz a filosofia da escola atual em uma concepção de política curricular conteudista que é ensinada como saber universal que condiciona a formação dos indivíduos. Afirma ainda que, os seus formuladores e defensores, ficam estarecidos ao se depararem com outras culturas existentes na escola. Esse “afrontamento” parece ser uma ameaça à crença de um saber universal legitimado.

Portanto, este trabalho se fundamenta por analisar no interior da escola os professores de História, desde suas práxis de ensino e a relação com a História e a Cultura Afro-brasileira e indígenas a partir do currículo oficial. Foi com esta dinâmica que ocorreu a análise sobre a atuação, intervenção e dificuldade existentes na práxis de ensino de História com relação à diversidade cultural.

1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metodologia representa o caminho que norteia a obtenção dos dados, a criação de categorias analíticas e as discussões que seguem para a efetiva interpretação e compreensão

da problemática da pesquisa, junto ao marco teórico que baliza a investigação. Portanto, a metodologia que foi utilizada se inscreve em uma abordagem qualitativa.

Nesse sentido, Minayo (2014) expressa, em sua fala, que a abordagem qualitativa surge a partir da crítica ao positivismo, a qual surge em contradição ao reducionismo da perspectiva positivista e de sua visão de mundo. Destaca a dificuldade de uma conceituação da pesquisa qualitativa que atenda a sua condição de unicidade. Para que torne inteligível tal abordagem, esta é concebida a partir de dois níveis. Sendo o primeiro nível chamado de conceitual, subentende-se que o objeto de estudo de uma investigação focaliza as “intenções e situações”, o que permite que sejam analisados ideias e significados das ações individuais ou coletivas dos envolvidos; o segundo, o nível metodológico, se estabelece por meio do método indutivo, pois a teoria surge a partir da análise dos dados e não inversamente. Portanto, cabe ao investigador, durante a observação da relação dos sujeitos, fazer a interpretação e a criar os seus significados próprios.

Em uma pesquisa qualitativa, segundo Coutinho (2014), o conteúdo é mais importante que o procedimento, e a metodologia é definida a partir da problemática de investigação, onde o particular substitui a análise geral. Assim como, também, a relação de causa e linearidade é substituída por uma relação de contexto e complexidade. Desta forma, os resultados são tomados como questionáveis, em mudança onde a observação sistemática dá lugar a observação participante.

A abordagem metodológica qualitativa permite ao pesquisador utilizar uma gama de elementos que são próprios da investigação onde a problemática determina o seu conteúdo, ao tempo em que, a observação é conduzida por experiência ou pela vivência, sob um olhar particular dentro de um contexto político, social, econômico e cultural que envolve o objeto investigado.

Nesse sentido, pode-se afirmar, a partir de Coutinho (2014), que o pesquisador recolhe os dados com base na problemática, nos objetivos da pesquisa, e de acordo com a teoria elaborada passa a questioná-los, momento em que cria as categorias de dados para encontrar padrões que darão origem a uma nova teoria.

Com relação à pesquisa de campo pode-se dizer que este tipo de investigação se estabelece em um espaço próprio, sendo neste caso, a escola. E ainda, conforme Severino (2007), a coleta de dados é realizada sem interferência direta do investigador, podendo ser mais descritivas ou analíticas.

No procedimento para a coleta de dados foram utilizados os instrumentos como entrevista e pesquisa documental. Com relação às entrevistas estas foram semiestruturadas e

tiveram como procedimento técnico um roteiro que serviram de “[...] orientação e guia para o andamento da interlocução, o roteiro deve ser construído de forma que permita a flexibilidade nas conversas e a absorver novos temas e questões trazidas pelo interlocutor como sendo de sua estrutura de relevância” (MINAYO, 2014, p.191).

Foram entrevistados professores de História do ensino médio que fazem parte do quadro de ensino efetivo do estado de Roraima e formados em Licenciatura Plena em História. A quantidade de professores por escola foi diferenciada, tendo em vista que há uma variação de número de salas de aulas, turno de atendimento, e conseqüentemente, uma quantidade relativa de alunos, o que impacta no número de professores. A quantidade mínima foi de dois professores por escola. Também foram entrevistados gestor (diretor) e administradora escolar (vice-diretora) e coordenadora pedagógica.

A pesquisa documental para Severino (2007), tem sentido geral quanto a fonte documental. Estão inclusos neste tipo de pesquisa documentos impressos ou não, em especial “[...] jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (p. 122-123).

A pesquisa documental teve a coleta de leis, resoluções, pareceres e documentos oficiais que constituem a base curricular do estado de Roraima e de nível nacional. Com relação à questão da diversidade étnica racial temos a seguir: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9394/96); Lei 10.639/2003; Lei 11.645/2008; Parecer do CEE/RR 54/06, de 14 de dezembro de 2006, por meio da Resolução 12/2006; e os documentos produzidos em âmbito estadual, os quais tomam como base as diretrizes nacionais e são aqui representados pelo “Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio”, projetos desenvolvidos nas escolas e os Projetos Políticos Pedagógicos das mesmas.

A técnica de análise de conteúdo foi o guia utilizado para as significações, interpretações das falas dos sujeitos da pesquisa e da documentação que norteia o currículo escolar. Nesse sentido, para Bardin (2011),

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (p.37)

A análise de conteúdo, também trabalha com variáveis históricas, sociológicas, psicológicas, entre outras, fazendo uso de uma abordagem dedutiva, a partir de amostras de dados específicos (BARDIN, 2011). Ainda segundo a autora, as técnicas utilizadas na análise

de conteúdo são parciais, ao tempo em que se complementam, servem para sistematizar e classificar os conteúdos contidos nos dados que são passíveis ou não de quantificação por meio de técnicas. As deduções produzidas a partir das interpretações referentes à investigação são lógicas e justificadas. Momento em que o investigador cria as análises de acordo com a natureza de seu tema e de sua problemática.

O processo da análise de conteúdo é realizado em três fases; a primeira fase é a pré-análise; seguida pela exploração do material a partir de regras que são formuladas na pré-análise; e por último, a interpretação e a inferência dos dados.

A referida técnica apresentada de análise de conteúdo, foi utilizada para criação das categorias analíticas por meio de um software proprietário Atlas.ti na versão 7.5, o qual roda no sistema operacional Windows 10. As categorias e subcategorias identificadas por meio desta técnica podem ser consultadas na figura 2. A técnica consiste em criar unidades hermenêuticas, ou seja, inserir documentos primários (entrevistas, documentos, leis etc), para em seguida, selecionar as citações desejadas e criar códigos, depois formular famílias e redes, os quais podem ser acompanhados de notas, também chamadas de memos (anotações importantes que serão necessárias para as análises), para posteriores interpretações e inferências dos dados.

O software permite a impressão ou criação de arquivo com relatório dos dados de diversas formas. Pode-se obter relatório de cada item individual ou de redes formadas por mapas conceituais, seguidos das citações escolhidas para a codificação, como também de dados das anotações feitas durante o tratamento destes.

A análise dos dados foi realizada pela técnica de triangulação. Essa técnica consiste em fazer uma relação entre a problemática da pesquisa e o marco teórico, com as categorias encontradas na análise dos dados para posterior discussão e interpretação, conforme Ruiz Olabuénaga (2003). A técnica de triangulação que dá base para a análise dos dados pode ser consultada na figura 1. Nesse sentido, o pesquisador estabelece uma baliza que conduz o trabalho de forma que:

- a) relaciona a problemática e o marco teórico para encontrar as categorias analíticas a partir dos dados coletados;
- b) as categorias encontradas surgem a *posteriore* não são definidas antecipadamente com interferência sobre o objeto de estudo;
- c) a análise, discussão e interpretação dos dados retoma o aporte teórico que lhe dá o suporte para uma argumentação científica qualificada.

Fonte: Elaborada pelo autor (2018)

Figura 1 -Técnica de Triangulação: esquema de formação e discussão de categorias

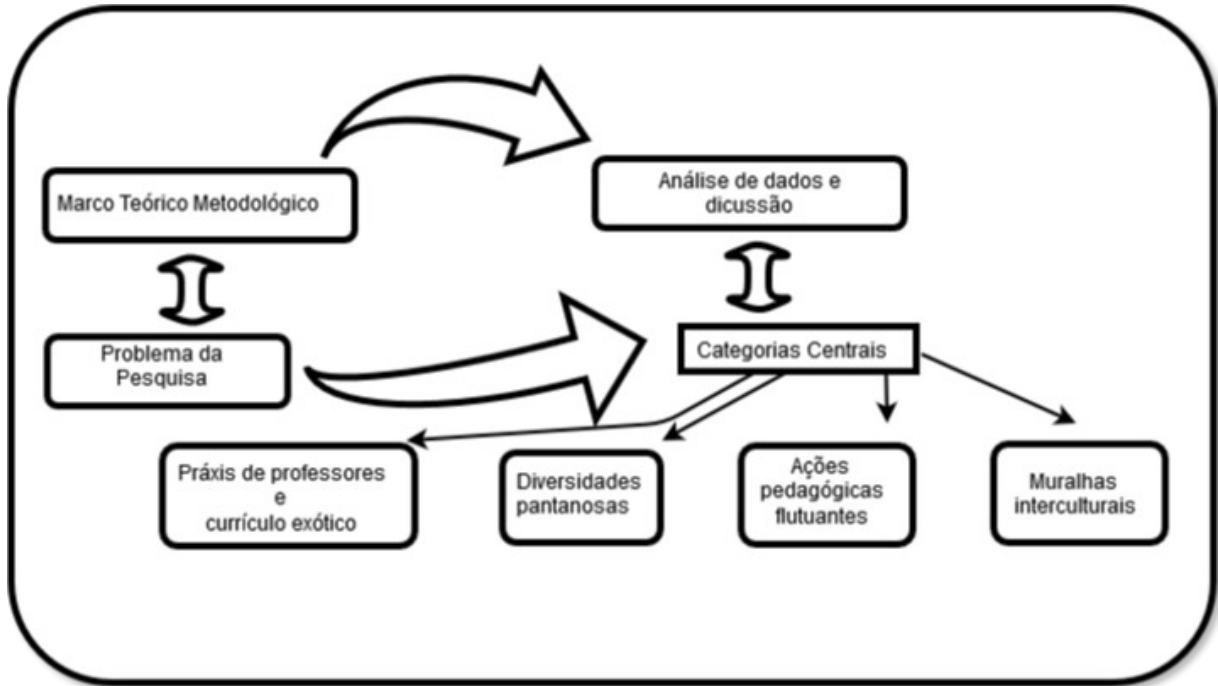
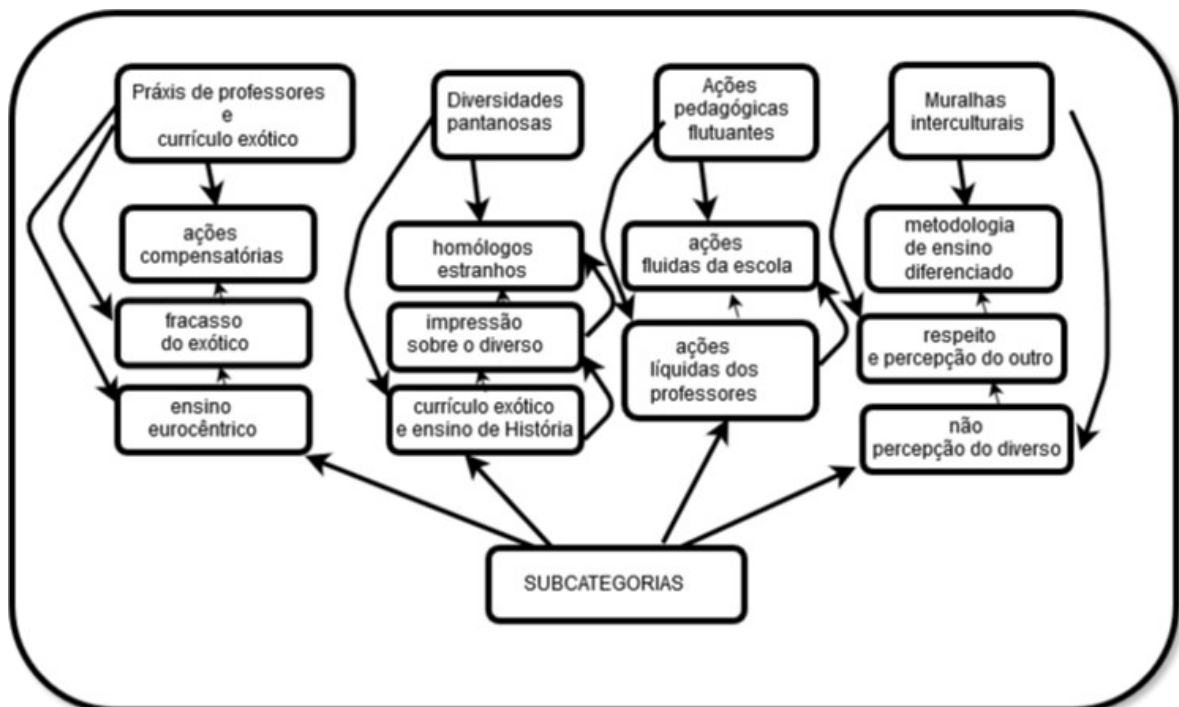


Figura 2 -Técnica de Triangulação: esquema de formação e análise de subcategorias



Fonte: Elaborada pelo autor (2018)

A figura 2 apresenta as categorias e subcategorias que são parte essencial desta investigação. Demonstra assim, o embricamento das relações que ocorrem em um contexto multifacetado nas escolas públicas investigadas.

1.3 A ESCOLA PÚBLICA EM UM CONTEXTO MULTIFACETADO: AS DIFERENÇAS FRENTE AO ENSINO HEGEMÔNICO E HOMOGENEO

Esta pesquisa foi planejada e executada no estado de Roraima, que fica localizado no extremo norte brasileiro. O referido estado faz fronteiras com países como, Venezuela ao norte e noroeste; e com a República Cooperativa da Guiana ao leste. Seus limites internos são com os estados do Amazonas a oeste e a sul; e com o Pará via sudeste (VIEIRA, 2003), conforme figura 3.

Figura 3 - Mapa Político do Estado de Roraima



Fonte: IBGE (2015)

A cidade de Boa Vista é a capital do estado de Roraima. Esta cidade tem seus limites territoriais definidos ao norte com Pacaraima, a sudoeste com Mucajaí, a leste com Bonfim, a oeste com Alto Alegre, a nordeste com Normandia e a sudeste com Cantá.

A região que compreende o estado de Roraima (rio Branco) foi município do estado do Amazonas até o ano de 1943 (OLIVEIRA, 2003). A partir desta data foi criado o Território Federal do Rio Branco, o qual passou a ser Território Federal de Roraima em 1962 (MAGALHÃES, 1997). O atual estado de Roraima foi assim instituído no ano 1988.

O estado de Roraima foi, desde o período colonial, uma região de conflitos. Conflitos que envolviam disputas territoriais com outros países (Inglaterra, Holanda); e conflitos entre os colonizadores portugueses e os povos indígenas que habitavam essa região (VIEIRA, 2003).

Após a implantação do projeto “pata do boi” no século XVIII, de acordo com Vieira (2003), as problemáticas se acentuam. A posse da terra feita pelos colonizadores e migrantes de outras províncias do Brasil gera um embate entre estes e os povos indígenas. Pois para criar o gado havia necessidade de terra. A terra pretendida pelos futuros fazendeiros era povoada por indígenas de diversas etnias (Macuxi, Taurepang, Wapixana etc.).

A região de Roraima foi palco de disputas ferrenhas por ser um local rico em minérios como ouro e diamante¹⁰. Essa riqueza escondida no solo roraimense, após ser desvendada, provocou uma corrida migratória intensa durante os anos de 1980 até o final do século XX. Essa migração de grande intensidade provocou um aumento substancial da população e o acirramento de conflitos entre os povos indígenas e os não indígenas (OLIVEIRA, 2003).

Essa relação conflituosa entre os povos indígenas e a sociedade majoritária, permitiu um aumento considerável do preconceito e da discriminação desses povos. Os povos indígenas foram alvo de perseguição de fazendeiros, políticos e empresários locais. A elite econômica e política utilizou diversos órgãos do estado para pressioná-los e oprimi-los. O objetivo principal era tomar-lhes as terras para exploração mineral, florestal, agropecuária e a força de trabalho dos povos indígenas (VIEIRA, 2003).

A partir do final do século XX (1990) começa um processo de definição das áreas indígenas. A identificação, homologação e demarcação de muitas terras são consolidadas no início do século XXI até o ano de 2014. Essa conquista dos povos indígenas assegura o usufruto das terras demarcadas, garantindo a sobrevivência do maior número de indígenas do Brasil, proporcionalmente – 11% da população (IBGE, 2010).

10 O autor Nilson Crócia de Barros (1996) fala de um fluxo migratório na década de 1970 para Roraima que tinha como pontos de atração, pecuária, mineração, obras públicas e a colonização.

Além da problemática da área rural (indígena) temos as dificuldades da área urbana. A capital Boa Vista contempla o maior número populacional do estado (284.313 habitantes), quando comparado com os outros 14 municípios. O número total de habitantes do estado, de acordo com (IBGE, 2010) é de 450.479, de acordo o Censo Demográfico. Neste total de habitantes da capital, temos indígenas moradores da cidade, e ultimamente, uma grande quantidade de migrantes estrangeiros e um número considerável de migrantes internos. A maioria dos migrantes externos são provenientes da Venezuela. Há migrantes de outros países, mas em uma proporção menor, composta por haitianos, guianenses, colombianos, cubanos, entre outros.

Foi a partir da migração interna, de outras regiões brasileiras, que o estado de Roraima se expandiu. A maioria dos estudantes de rede de ensino estadual é formada por filhos de migrantes internos (e dentre estes a grande maioria são negros e pardos, conforme dados IBGE/PNADC, 2017). Existe também uma diversidade de estudantes pertencentes aos povos indígenas¹¹ que se deslocam do interior do estado para a Capital, além de estudantes-migrantes estrangeiros.

A escola 1¹² que fez parte da investigação, funciona (ano 2018) com duas modalidades de ensino, o Ensino Médio Regular (EMR) e o Ensino Médio Integrado ao Profissional (EMIP) com o curso Técnico em Hospedagem. Também é participante do programa nacional do Ensino Médio Inovador (EMI)¹³ (BRASIL/MEC, 2016). A escola atende os estudantes durante os turnos matutino e vespertino. No turno matutino funciona o EMR e o EMIP, e no turno vespertino apenas o EMR.

A referida escola tem trinta e duas salas de aula e diversas salas para grêmio estudantil, multimídia, apoio à docência, professores, recursos multifuncional, informática, ciências, arquivos, educação física e materiais desportivos, fanfarra, reprografia, biblioteca e cinco salas de projetos; salas administrativas como, gestão, administração educacional, orientação educacional, secretaria e duas salas para coordenação pedagógica; além de salas para copa, cozinha, cantina, almoxarifado, depósito, zeladoria e subestação de energia elétrica; espaços

11 A população indígena de Boa Vista (urbana e rural) é de 8.550 pessoas e na zona urbana 2478 pessoas, segundo dados do IBGE indígena.

12 Os nomes das escolas foram preservados de acordo com as normas éticas de anonimato, sendo denominadas aqui como escola 1 e escola 2.

13 O EMI foi criado pela Portaria Ministerial nº 971, de 9 de outubro de 2009. Este programa está integrado ao Plano Nacional de Educação de acordo com as diretrizes e metas 2014-2024. Faz parte de medida provisória que institua reforma do ensino médio (MP 746/2016) regulamentada pela Resolução nº 4 da Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação de 25 de outubro de 2016.

outros como refeitório, auditório, quadra de esportes e vestiários; e dez banheiros (masculino/feminino e privativos).

Um das características constantes no Projeto Político Pedagógico desta escola é que, a grande maioria dos estudantes que dela participam, são de regiões periféricas da Capital. Portanto, a escola atende a uma grande maioria de estudantes que não fazem parte da comunidade local. Também a escola conta com noventa professores de todas áreas do conhecimento para atender o ensino médio.

A segunda escola (escola 2) funcionou durante o ano de 2018 com duas modalidades de ensino. O ensino médio com a Escola de Tempo Integral (ETI) e o Ensino Médio Regular. Esta escola também participa do programa de Ensino Médio Inovador. A escola atende os estudantes nos turnos matutino e vespertino.

Esta é uma escola classificada como estrutura de grande porte e conta com trinta e seis salas de aula, além de salas de informática – sem funcionamento –, ciências, biblioteca, professores; salas administrativas como, secretaria, coordenação pedagógica, administração escolar, gestão; espaços diversos como copa, cozinha, refeitório, auditório, quadra de esportes.

De acordo com dados do IBGE/PNADC (2017), podemos inferir que a maior quantidade dos estudantes é formada por pardos, negros (afrodescendentes), indígenas e de um pequeno número de migrantes estrangeiros. Quando tomamos esses dados e os confrontamos com os números nacionais das matrículas dos estudantes de ensino fundamental e do ensino médio percebemos uma discrepância entre o número de matrículas dos que concluem o fundamental e iniciam o ensino médio, conformes dados apresentados anteriormente na introdução.

Apesar dos referidos dados das matrículas do ensino fundamental e do ensino médio serem de âmbito nacional, estes retratam as matrículas dos estados do Brasil. Quando analisamos os dados de Roraima percebemos que a grande maioria que abandonam seus estudos são afrodescendentes. Indagando este abandono dos estudos no ensino médio, as reflexões nos levam a supor que um de seus fundamentos pode ser o “estranhamento” dos adolescentes com o currículo eurocêntrico.

O currículo oficial do estado, apresentado no “Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio” traz em determinados pontos uma abertura para mudança da práxis profissional do professor de História. Nesse sentido, são apresentados os eixos estruturantes para o ensino em História – conforme a figura 4.

Figura 4 - Eixo temáticos denominados contextos estruturantes para o ensino médio



Fonte: Roraima, (2012b, p. 214)

A figura acima demonstra que existem possibilidades de desenvolver uma práxis de ensino que aborde diversas temáticas importantes para construção do conhecimento, além de promover um ensino interdisciplinar. Neste Referencial Curricular, Roraima (2012b), são traçados, como proposta de ensino, possíveis caminhos para aliar o saber universal ao saber local, promovendo a interculturalidade do ensino. Neste documento são apresentadas várias temática de ensino nas áreas de Ciências Humanas, mas não são enfatizados os procedimentos necessários a sua execução.

Muito embora no mesmo Referencial esteja descrito o que o professor deve levar em conta a questão cultural para formação dos estudantes de ensino médio. Diz o texto:

Tornar-se humano não é um processo apenas natural, mas também cultural, considerando isso, o ser humano, ao nascer, precisará passar pelo processo de aprendizado, desde as situações mais básicas até as mais complexas, oferecidas pela educação. A educação deve apresentar condições básicas necessárias para a formação cidadã, pois este é o seu principal objetivo. A escola participa da educação do cidadão quanto aos saberes sistematizados cientificamente. Nela, os assuntos cultura, diversidade e o ser humano devem promover uma ação contextualizada e significativa para os sujeitos envolvidos neste processo de aprendizagem. (RORAIMA, 2012a, p. 62)

Este documento expressa a visão dos técnicos da educação quanto às práticas de ensino dos professores, possibilitando uma abertura que permite ao professor um vasto campo de atuação. Este excerto declara que há possibilidade de realizar um trabalho intercultural, apesar de conviver concomitantemente com postura que defende as chamadas competências e habilidades. Termos que estão envoltos em uma ideologia neoliberal que permeia as relações educacionais. É o elo que faltava para vincular a escolarização às ideias do mercado. Elas veem de forma sutil e sorrateira, adentram o espaço escolar e as mentes dos educadores.

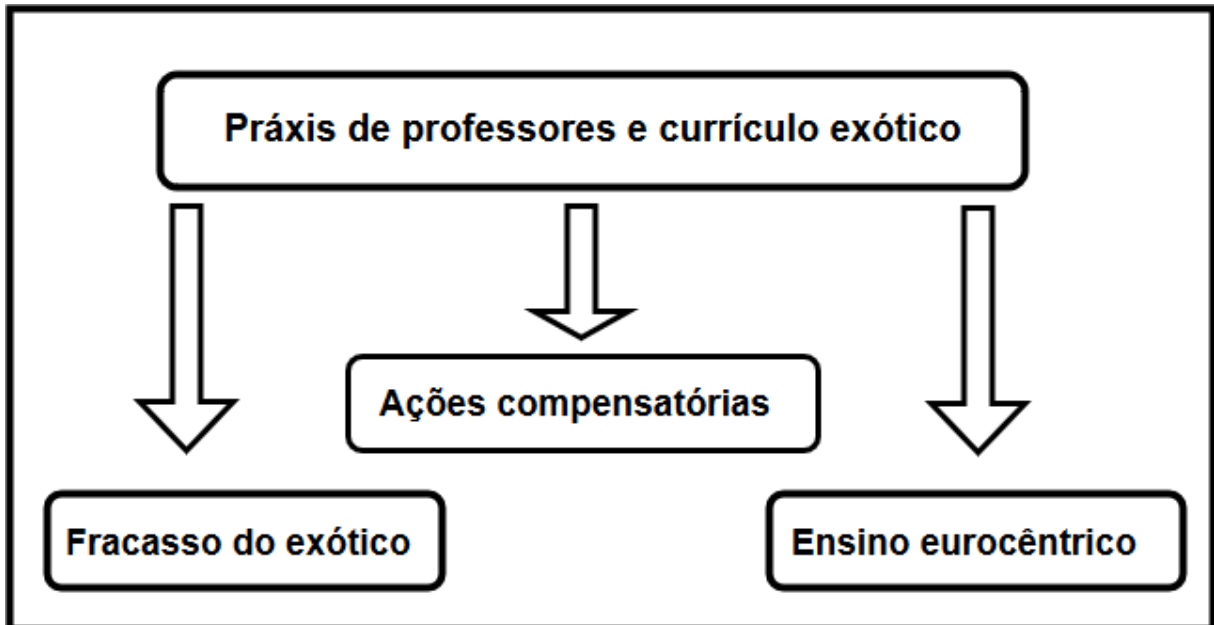
Essa ideologia educacional que serve exclusivamente ao mercado são inseridas na prática dos professores, criando assim, profissionais condicionados a uma prática educacional em que,

[...] desinveste-se progressivamente de seu estatuto de serviço público para ingressar no mercado de bens e serviços. Isenta-se, assim, da transmissão de conhecimento aliado a valores humanos, fazendo recair a tônica sobre o tecnicismo instrucional. No vácuo de uma política consistente de emprego quanto de um discurso social sobre o trabalho, a expressão “empregabilidade” – na prática, a virtualidade do trabalho – impõem-se para definir, em termos individuais, quem está qualificado para obter um emprego. (SODRÉ, 2002, p. 105)

Para Arroyo (2013) os estudantes e professores não devem se dobrar ao conhecimento que defende as competências do mercado, apesar de a educação está a seu serviço. O que a escola produz serve para cada nível de exigência do mercado: a aprendizagem primária para adquirir empregos primários; os do fundamental servirão para empregos menos primários, mas não menos precários; os do médio serão utilizados em serviços médios qualificados.

Considerando este contexto, apresentamos a seguir as categorias de análises que foram detectadas a partir da realidade das escolas públicas de ensino médio do estado de Roraima em diálogo com o marco teórico e metodológico interpretativo crítico. A categoria axial a seguir “práticas de professores e currículo exótico” é a primeira das quatro a ser discutida. Subdivide-se nas subcategorias “ações compensatórias”; “fracasso do exótico”; e “ensino eurocêntrico”, conforme figura 5.

Figura 5 - Categoria analítica “práxis de professores e currículo exótico” e subcategorias



Fonte: Elaborada pelo autor (2018)

CAPÍTULO 2 - “PRÁXIS DE PROFESSORES E CURRÍCULO EXÓTICO”: UM “ESTRANHO” IMPRESCINDÍVEL

A “práxis de professores e currículo exótico” são duas categorias que foram agrupadas em uma¹⁴, onde a primeira refere-se às ações desenvolvidas pelos professores – formação, planejamento, leituras, participação em seminários, encontros, congresso e outros relacionados com o fazer do professor – seja em sala de aula, no interior ou fora da escola. A referida práxis não se caracteriza apenas pelo ato de ensinar, mas pela integração de diversos fazeres pedagógicos com a dinamicidade que é própria da profissão.

A “práxis de professores” está intimamente ligada ao ato da prática pedagógica, que excede, portanto, os fazeres de sala de aula. Assim, o professor ao assumir sua cátedra, também assume compromissos que são essenciais à sua práxis. São “condutores de energia” que lhes dão vitalidade: reuniões pedagógicas, reuniões com pais, reuniões administrativas, formação continuada, eventos pedagógicos etc.

O “currículo exótico”, assim chamado, integra à prática dos professores de História e causa um “estranhamento” ao estudante ao se integrar no processo de aprendizagem. O “currículo exótico” é “estranho” por se fundamentar com exclusividade na aquisição de conhecimentos científicos. O currículo “estranho” é representado pelos fazeres, pelas ações, pela práxis de ensino, pelas visões de mundo dos professores, pelos métodos de ensino, pela forma de aprender, pelas determinações legais, pelos objetivos e missão da escola, pelo planejamento dos professores e pelas relações entre profissionais da educação etc. Nesse sentido, podemos perceber que “currículo exótico” compreende uma diversidade de elementos que constituem um todo. O “currículo exótico” se materializa na práxis profissional de ensino dos professores de História e se consolida no apreender do estudante.

O “currículo exótico” é “estranho” por não considerar os saberes e conhecimentos que estão presentes no interior da escola e em seu entorno (bairro), na periferia das cidades (onde a maioria de seus estudantes reside). O currículo “estranho”, também não leva em conta os saberes rurais, ou de outras regiões do Brasil (de onde muitos estudantes são oriundos), de outros países ou ainda de diversas comunidades indígenas. Assim, podemos dizer que o “currículo exótico” é uma ferramenta “estranha” produzida pela modernidade que se fundamenta na razão eurocêntrica e “[...] na convicção de que somente os saberes científicos

14 Iremos, em momentos distintos, separar a “práxis de professores” do “currículo exótico” de forma didática para uma análise de suas especificidades.

são válidos para a compreensão e intervenção no mundo” (CECCHETTI; POZZER, 2014, p. 9).

A categoria “práxis de professores e currículo exótico” é analisada em meio a uma mudança de currículo do ensino médio nacional (ano 2018). Momento em que a escola passa por uma série de adequações frente às políticas neoliberais instituídas por um governo que assumiu o poder por um golpe parlamentar-jurídico-midiático que teve início em 2015 e se consolidou no ano de 2016. Uma das mudanças estruturais do currículo é feita por meio da Base Nacional Comum Curricular – BNCC¹⁵. Na BNCC atual o ensino de História deixa de ter caráter obrigatório. Sob a direção do neoliberalismo, a palavra de ordem que estrutura a educação é denominada de “flexibilização”. Essa “flexibilização” não é apenas curricular, mas invade o campo econômico onde a educação passa a ser uma mercadoria disponível nas prateleiras do mercado (MCLAREN, 2000).

2.1 CENÁRIO EM PERSPECTIVA: “AÇÕES COMPENSATÓRIAS”, “FRACASSO DO EXÓTICO” E “ENSINO EUROCÊNTRICO”

A “práxis de professores” e o “currículo exótico” estão conectados com outras subcategorias – “ações compensatórias”; “fracasso do exótico”; e “ensino eurocêntrico”. Essas subcategorias são frutos de imbricações que se apresentam como dificuldades a serem superadas. Também constituem novas abordagens pedagógicas pontuais em meio a uma série de problemáticas educacionais.

Antes de tratar sobre as especificidades de cada uma das subcategorias, apresentaremos o panorama em que estas se conectam. No cenário em que as subcategorias aparecem se instauram relações de “práxis de professores” que tomam por base as diretrizes do “currículo exótico”.

Na “práxis de professores” de História são detectados vários problemas relacionados ao ensino. Dentre estas problemáticas percebemos o ensino de História como transmissão de conhecimentos. A mencionada forma de ensino é reconhecida e apresentada como uma prática constante (em que o ensino é realizado pela narrativa verbal). No entanto, são apresentadas outras formas de praticar o ensino de História, que envolvem projetos com objetivo de trabalhar a diversidade cultural presente na escola.

15 As mudanças da BNCC foram aprovadas sem uma ampla discussão. Ficaram de fora dos debates professores, estudantes, entidades de classe, sindicatos, associações e todos envolvidos no processo de ensino.

Esse modo diferenciado de ensinar, que vai além da narrativa verbal, envolve desenvolvimento projetos, mas não exclui a narrativa¹⁶ do processo de ensino. Um fator importante a destacar é que nem todos os professores de História trabalham com projetos. Na escola 2 a participação de estudantes e professores em alguns projetos ocorre apenas como ouvintes, pois estes são executados por outras instituições. Além do mais, os projetos que a escola desenvolve não se relacionam com a temática da diversidade cultural.

Foram observadas várias dificuldades de exercer a práxis de ensino, e uma delas envolve a diversidade cultural. Segundo relato dos professores as dificuldades ocorrem em diversos momentos da execução dos projetos. Essas dificuldades ocorrem em sala de aula, quando os estudantes têm contato com o material produzido e sistematizado cientificamente. Muito embora, existam momentos específicos de avanços com relação a diversidade cultural, são instantes em que se trabalha com projetos pedagógicos.

Ao trabalhar com projetos subentende-se que há uma abordagem educacional significativa. Na execução destes, são concedidos espaços para a diversidade cultural, momento em que são ouvidos relatos (palestras) de pessoas que têm conhecimento de temas específicos ou são vítimas das problemáticas referentes a preconceito, discriminação e xenofobia. Nesses casos há uma participação de pessoas que trazem experiências de vida que vão além do “currículo exótico”.

Entretanto, a problemática central que caracteriza a fragilidade do trato com a diversidade cultural é a formação dos professores. A grande maioria dos professores não teve formação sobre a temática da diversidade cultural. Podemos destacar, especificamente, o fato de que alguns professores acreditam que as exigências legais (Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08) já estão contempladas no conteúdo didático. As referidas exigências legais tratam da obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas escolas.

Alguns professores declaram que no processo histórico colonial brasileiro constam as temáticas da escravidão de negros africanos e dos povos indígenas. Deixando claro que a temática da diversidade cultural está contemplada nos conteúdos. Isso reforça a percepção da necessidade de formação continuada, pois esta visão torna evidente que há uma carência em compreender a diversidade cultural, demonstrando um desconhecimento sobre a temática. Portanto, por que haveria de existir uma lei determinando o ensino dessa diversidade cultural? Estaria a temática contemplada automaticamente no currículo?

16 A narrativa verbal aqui referenciada se torna parte integrante do “currículo exótico”, pois o professor estuda para narrar a “verdade” em sala de aula. Há uma série de problemas presentes na escola que reforça e justifica a existência desta narrativa: a falta do hábito de ler dos estudantes.

Somando a tais problemáticas, temos também as dificuldades dos estudantes quanto à aprendizagem em História. Os professores apresentam argumentos que demonstram essas dificuldades. A partir de tais alegações podemos perceber que as dificuldades no processo de aprendizagem estão intimamente relacionadas com uma práxis de ensino eurocêntrica. Apresentamos duas problemáticas que nos permitem compreender essa práxis de ensino: estudantes sem habilidade de leitura e barreiras linguísticas.

As dificuldades dos estudantes para apreender História estão relacionadas com a “práxis de professores” quando: a) o ensino da História é praticado como processo evolutivo; um exemplo é a relação entre os nossos ancestrais pré-históricos e o *Homo sapiens sapiens*, ao conceber os primeiros como primitivos inferiores e os últimos como superiores; b) a aprendizagem por meio de conceitos; c) a História apresentada em um processo cronológico e linear, na qual segue a linha do tempo tradicional em que cada evento ocorre a partir da superação de outro anterior, dentro de um processo naturalizado.

Com relação aos estudantes, a resistência ao ato de ler é apresentada como o maior empecilho para apreender História. Esta falta do hábito de ler é abordada por quase todos professores como ponto chave para que os estudantes não compreendam do processo histórico. O ato de ler, para os professores, está intrinsecamente relacionado com a proximidade dos pais com a leitura. Afirmam os professores que, estudantes filhos de pais não leitores têm uma probabilidade bem maior de não praticar leitura quando comparados com filhos de leitores.

Para alguns estudantes indígenas e migrantes externos a razão principal da dificuldade da aprendizagem em História é relativa à questão linguística. Os professores relatam que a barreira linguística prejudica os estudantes, uma vez que a língua oficial falada na escola é a Portuguesa. Não existe nenhum programa específico (bilíngue) para os estudantes migrantes (de outros países) falantes de língua estrangeira ou falantes de língua indígena. O reforço escolar é uma das saídas encontradas pelos professores para que os estudantes, que não falam a Língua Portuguesa, possam obter um rendimento escolar que não os reprove.

Dessa forma, as dificuldades atribuídas aos estudantes pelo fato de não aprenderem História estão vinculadas com a “práxis de professores” no processo de ensino. A maior parte das dificuldades relatadas está associada com o “currículo exótico”. A dificuldade relativa ao ato de ler é conferida como uma responsabilidade individual do estudante e de seus familiares. Enquanto a barreira linguística é “estranhamente” superada quando o outro aprende a ler, escrever e falar, minimamente, a língua oficial brasileira.

As dificuldades de apreender História que são relativas à “práxis de professores” e, por sua vez, estão vinculadas ao “currículo exótico”. Estas representam os empecilhos que levam os estudantes ao “fracasso do exótico” (do próprio currículo). Os professores relatam um alto grau de desinteresse e falta de motivação dos estudantes para estudar e apreender História.

Ainda com relação à “práxis de professores”, pudemos identificar que, muitas ações por eles praticadas, estão vinculadas diretamente ao “currículo exótico”. Currículo que é “estranho” aos estudantes e que, por sua vez, apresenta apenas a visão eurocêntrica do conhecimento. Esse eurocentrismo é observado na formação inicial dos professores que é construída com base em um currículo de disciplinas que refletem a visão tradicional da História. Com relação a formação continuada, há uma temática que inclui a diversidade cultural como pano de fundo, mas esta não é uma política de formação efetiva.

Nesse sentido, podemos dizer que o “currículo exótico” é estruturado em uma visão eurocentrada que reflete na “práxis de professores”. Apesar disso, detectamos que existe abertura em documentos que regulamentam a prática pedagógica que permite na “práxis de professores” outras formas de conhecimentos e visão de mundo. Também percebemos que existe um esforço de muitos professores em mudar sua práxis de ensino. Alguns deles se queixam da dificuldade em abordar a temática e que precisam de uma formação específica. Mesmo assim, utilizam outros mecanismos como ensino por projetos, em momentos pontuais (datas comemorativas como “Dia do Índio”, “Dia da Consciência Negra” etc.).

Percebemos que em alguns momentos distintos a temática da diversidade cultural é tratada com mais atenção. Estes momentos são contemplados no calendário das escolas, são escolhidas datas específicas para debater a temática. Essas determinadas datas são destinadas a culminância de projetos desenvolvidos pelos professores – escola 1.

Durante o trabalho de campo observamos dois problemas, o primeiro se refere a preocupação em cumprir exigências de determinadas datas comemorativas, para que sejam debatidas temáticas específicas (representa um engessamento da aprendizagem); o segundo é referente a uma parte da metodologia e da teoria utilizada nos projetos desenvolvidos pela escola. A forma e o conteúdo que são discutidos na construção dos projetos sobre questões culturais valorizam o exótico e o folclórico.

Além de eurocêntrico, o “currículo exótico” se reflete na “práxis de professores” com uma abordagem homogênea, pois em meio à diversidade existente na escola, apenas os saberes de origem europeia são abordados, e têm como objetivo “elevar” os indivíduos de uma cultura à outra – de um saber comum a um elaborado. Essa atitude permite apenas

conhecer saberes universais produzidos historicamente, em detrimento de outros que os estudantes são parte – populares, migrantes, indígenas e afrodescendentes.

Alguns professores tecem críticas ao “currículo exótico”, mas as críticas realizadas por estes professores não excluem a influência substancial que o “currículo exótico” exerce sobre a sua práxis. Essas críticas partem das condições que suas atividades são desenvolvidas, bem como de seus resultados, que são reflexos dessas condições. Apesar das críticas consideráveis ao “currículo exótico” os resultados alcançados na práxis de ensino continuam sendo motivo de insatisfação de professores e de estudantes.

Essa insatisfação gera uma série de reflexões que, por sua vez, permitem que alguns professores mudem sua práxis de ensino. Apesar de, como afirmado anteriormente, a mudança ter caráter pontual. Assim, alguns professores buscam mecanismos de mudanças para trabalhar com uma metodologia de aprendizagem diferenciada.

Dentre os professores que buscam novas metodologias de ensino, uma grande maioria se apropria de artigos científicos, livros, textos de revistas ou jornais e internet como fonte de formação individual. Também fazem uma formação continuada com investimentos próprios, em meio a muitas atribuições e com pouco tempo disponível para a capacitação individual.

Quanto à formação continuada em Ciências Humanas, o estado realiza de forma fragmentada e pontual. A temática da diversidade cultural ou étnica é inclusa em cursos de capacitação como tema secundário. Os professores têm liberdade de participar dos cursos de formação oferecidos pelo órgão competente do estado. Na escola 1, por solicitação de professores, foi produzido um curso de formação continuada, a partir da necessidade da escola.

Mesmo após quinze anos da promulgação da Lei 10.639/03 e de mais de dez anos da Lei 11.645/08 o estado de Roraima não produziu nenhum curso específico sobre a questão da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Foi apenas criado pelo Conselho Estadual de Educação o parecer 54/06, de 14 de dezembro de 2006, por meio da Resolução nº 12, de mesma data, que institui a obrigatoriedade do cumprimento Lei 10.639/03 “no currículo oficial da Rede de Ensino”. Não foi encontrado nenhum parecer ou resolução estadual que trate da inserção da Lei 11.645/08 no sistema de ensino do estado de Roraima até o ano de 2018.

Na “práxis de professores” é interessante destacar que há uma incessante busca dos docentes de História em superar problemas relacionados ao desinteresse e a desmotivação dos estudantes. Os professores têm procurado formação continuada para encontrar soluções para problemas relacionados ao desinteresse e desmotivação. Como afirmamos, é preciso mudar a

“práxis de ensino em História”, pois os estudantes percebem um “estranhamento” do currículo. Para mudar a práxis é necessária formação continuada, mas os cursos de capacitação não abrangem especificamente a temática da diversidade, muito embora eles permitam discussões e criações de possibilidades de pequenas mudanças.

Quase todos os professores afirmam categoricamente que não têm dificuldade de ensinar História. Todos defendem a habilidade de sua práxis. Alguns têm consciência da eurocentricidade em que sua práxis está envolvida e outros se preocupam com uma mudança substancial do ensino em que o eurocentrismo é fundamentado.

Compreendemos que nem todos os professores de História têm clareza do “currículo exótico” de caráter eurocêntrico, mas notamos também que estes têm consciência da necessidade de mudança de sua práxis de ensino. Entre as narrativas apresentadas pelos professores de História que necessitam de um olhar mais atento está o ensino linear, evolutivo e cronológico. Os professores percebem que a prática dessas características sem a devida criticidade são empecilhos para a formação de uma consciência histórica¹⁷.

Uma das formas de romper as narrativas (linear, cronológica e evolutiva), é desenvolver a práxis voltada para uma abordagem que relacione o saber local com o global ou vice-versa. Nessa perspectiva o global representa os saberes de um ensino de História global (toma como eixo central a concepção científica e europeia). O local é associado à história dos povos originários (indígenas), bem como dos que vieram de outras regiões do Brasil ou de outros países (migrantes) e dos que são descendentes de africanos negros escravizados (afrodescendentes).

O processo de avaliação no “ensino eurocêntrico” é utilizado para diagnosticar os saberes que os estudantes apreendem durante um período escolar. Entre seus objetivos, está implícito, conhecer os indivíduos que não conseguem atingir a mediana quantitativa necessária para seguir o nível médio. São procedimentos técnicos assimilacionistas que fazem parte do arcabouço que dá a “oportunidade” dos indivíduos se igualarem ao desejável (aquisição de conhecimentos de acordo com objetivos do “currículo exótico”). A possibilidade de seguir adiante nos estudos depende da quantidade de conteúdo assimilada pelos sujeitos.

Além do processo avaliativo que proporciona aos estudantes a condição de seguir seus estudos, existe outro procedimento que lhe é auxiliar, é o reforço escolar. O reforço escolar é uma das ações afirmativas compensatórias que são utilizadas para que os indivíduos tenham condições de se aproximar ou se igualar ao ideal objetivado. Quando realizado em sua plenitude confere aos estudantes condições para “elevação” do saber.

17 Sobre consciência histórica ver “Jörn Rüsen e o Ensino de História” (SCHIMITD, 2011).

Vejam, a seguir, como se estabelecem as ações compensatórias no processo educacional dentro da lógica curricular exótica.

2.1.1 – Ações compensatórias assimilacionistas

As atitudes tomadas pelos professores de História para superar as dificuldades encontradas na relação direta com a “práxis de ensino” são as mais variadas. Alguns falam de leituras e produção de textos, aulas com recursos audiovisuais, debates e discussões. Outros professores vão mais além, inserem em sua práxis a metodologia de pesquisa para diagnosticar e identificar aspectos referentes a diversidade étnica e cultural dentro do próprio espaço escolar. Com exceção do trabalho de pesquisa desenvolvido por alguns professores, todas as outras metodologias refletem uma “práxis de ensino” eurocêntrica, fruto do “currículo exótico”.

Vejam o que diz o professor sobre o uso de algumas ferramentas educacionais:

[...] o [...] segundo bimestre tá sendo fechado com o que eu programei para ser o primeiro [**bimestre**]. Por que [...] eu não avancei? Porque não adianta avançar. Tem que ir devagar. Tem que levar texto e repetir a leitura, tem que fazer leitura em sala, entendeu? Tem [...] que fazer uma explanação com mais calma, [...] ir detalhando alguns pontos. Ah, faz um mapa mental aqui. (ENTREVISTADO 2, 2018)

São diversas as estratégias que o professor usa para que os estudantes assimilem o conteúdo. Entre as estratégias apresentadas pelo Entrevistado 2 temos leitura de textos, releitura dos textos, narrativa verbal e construção de mapa mental (conceitual). Diante das preocupações dos professores percebemos que existe uma pressão para que as práticas educacionais eurocêntricas sejam executadas plenamente. Os professores de História sofrem uma pressão sob o “currículo exótico” que mede quantitativamente o rendimento dos estudantes. Esses professores são impulsionados a criar estratégias para que os estudantes que não adquiriram um rendimento escolar aceitável, possam ter nota suficiente para seguir seus estudos. Esse mecanismo perverso interfere diretamente no fazer do professor, pois existe data limite para aprovar ou reprovar os indivíduos.

São diversas as ferramentas, metodologias e material didático que os professores utilizam para contribuir com a assimilação dos conteúdos. Assim relata um professor “Você que busca [...] **livro**, [...] **dinâmica**, [...] **vídeos**, **filmes**, **depoimentos**, [...] **entrevista**” [grifo nosso] (ENTREVISTADO 5, 2018). Os professores se esforçam em busca de mecanismos mais eficientes para que os estudantes tenham uma compreensão dos conteúdos didáticos conforme o “currículo exótico”.

As estratégias não se resumem apenas a assimilação de conteúdos didáticos, alguns professores empregam procedimentos diferenciados. Procedimento que se afasta da vertente eurocêntrica e que busca uma aproximação com a realidade local. Um exemplo foi a elaboração de um projeto que teve como objetivo conhecer o que as pessoas pensam sobre as questões da diversidade dentro da própria escola. Nas palavras do professor, a seguir, se estabelece um encontro, embora inicial, com a metodologia de projeto. Assim,

[...] eles não vão usar o conhecimento como aconteceu nos quilombos, o que aconteceu com os indígenas [...], mas sim, colocar realidade que está acontecendo no dia a dia, aquela vivência. E aquilo é correto? Então assim, eu já vi alunos questionando, alunos fazendo questionário, pesquisas, entre a gente. ‘O que você acha? Qual sua cor? Você acha correto isso?’ [...] levam eles a questionar essa ideia que eles já trazem que é correto. E aí é onde se quebra esses paradigmas. Que eles descobrem que não é assim como eles pensam (ENTREVISTADO 6, 2018).

Na fala acima temos um problema que nos remete a pensar sobre o ensino de História. Os estudantes devem saber o que ocorreu no passado, pois este é o papel da História. Caso a práxis de ensino opte apenas pelo saber local, a identificação com nossos antepassados e nossas raízes culturais serão fragilizadas. Sem o conhecimento histórico e suas relações de conflitos entre grupos diversos corremos o risco de neoliberalizar o ensino. Assim, a metodologia de pesquisa não pode ser desvinculada dos saberes científicos, pois é preciso mesclar os saberes.

A “práxis de ensino” eurocêntrica caracteriza-se, em especial, por dar ênfase a uma condição específica de “elevar” os estudantes de um lugar “inferior” para outro “superior”. A cada etapa de estudo, os indivíduos se sentem como avançando mais um degrau no saber. É comparado a um processo de substituição de conhecimentos e saberes simples, para mais sofisticados. Isso nos leva a perceber que há uma luta constante para que os estudantes possam adquirir saberes e conhecimentos “estranhos”.

Neste fazer que objetiva conhecer o que lhes é “estranho”, os estudantes são inseridos em um processo de assimilação de conteúdos. Após a leitura dos textos, que historiciza fatos ou eventos, esses indivíduos passam, teoricamente, a condição de conhecedores do processo histórico e, portanto, aptos à convivência em sociedade como “cidadãos conscientes”.

Esse processo de assimilação acontece no interior do “currículo exótico”, pois existe uma pré-seleção dos conhecimentos a serem adquiridos pelos indivíduos e estes conhecimentos estão assentados em uma única visão de mundo, portanto, monocultural e eurocêntrica. Assim podemos dizer que,

La política asimilacionista pretende también mantener intacta la estructura y valores monoculturales del sistema educativo. Nos encontramos ante una cultura dominante que trata de someter al resto a sus criterios de universalidad, tanto en la sociedad como en la educación, tratando de reproducirse a si misma sin admitir el enriquecimiento por intercambio cultural. (SALES CIGES; GARCÍA LOPÉZ, 1997, p. 58)

Nesse sentido, podemos observar que existe uma política de caráter assimilacionista em cada abordagem sobre o “currículo exótico”. Constatamos que essa política educacional é executada constantemente na “práxis de ensino” de História. Apesar de conviver com a diversidade étnica, cultural, de gênero, de classes sociais, migratória etc, a escola insiste em um projeto que dá visibilidade a uma única cultura por meio dos conteúdos didáticos sistematizados.

Dois objetivos de formação que encontramos nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas nos permitem fazer indagações. Um deles se refere a uma concepção de educação que enfatiza a tolerância e o respeito, contra uma postura discriminatória, machista, sexista, homofóbica, xenofóbica, racista etc; outro objetivo se refere a formação para a cidadania, algo que não pode ser medido quantitativamente, por seu caráter abstrato. O que e como fazer para que os indivíduos se tornem cidadãos éticos e conscientes? A realização de leituras e o debate sobre o comportamento ético é suficiente para que ocorram mudanças nas posturas dos indivíduos?

Compreendemos que há uma concepção de mundo que define, de forma arbitrária, que nos relacionamos com uma homogeneidade de pessoas, de pensamentos, de visões de mundo, de crenças, de opiniões etc. Contrariamente a essa concepção, a convivência em meio às escolas públicas de Boa Vista é rica pela sua diversidade cultural e étnica. São pessoas de diversas regiões do país, são estudantes filhos de migrantes internos ou vindos de outros países, de comunidades rurais ou indígenas, das periferias ou de regiões centrais das cidades e de classes sociais distintas, portanto, não homogêneas.

Desta forma, partimos da visão de que diversidade e homogeneidade são duas concepções diferentes que influenciam a “práxis de ensino”. Essas duas noções permitem visibilizar os diferentes ou homogeneizá-los. São duas formas de organizar o currículo que determinam a “práxis de ensino”. Por isso, é necessário conhecê-las. É preciso distingui-las para se posicionar na “práxis de ensino” de História, pois a “Homogeneidad significa ser de la misma clase que el outro, estar formado de partes que son del mismo tipo. Diversidad significa lo contrario, es decir, estar compuesto de tipo diferente o formado de distintas partes” (AGUADO ONDINA, 2005, p. 21).

O currículo que tem por base a homogeneidade não percebe os indivíduos em suas particularidades. Esta homogeneidade se apresenta como um ensino igual para todos, a partir de uma visão política educacional assimilacionista. Nesse aspecto, o currículo é tomado como item essencial para firmar o direito de igualdade de condições para todos os indivíduos. A primeira vista essa garantia de direitos a todos parece justa. Mas é preciso reconhecer que, sutilmente, esta homogeneidade, esconde em seu discurso de igualdade a questão da reprodução das desigualdades educacionais. Pois a “régua” que faz a medida do conhecimento é própria da cultura dominante (eurocêntrica), o que de acordo com Sales Ciges e García López,

La política asimilacionista acepta a la escuela a todos los alumnos, pero no admite su diversidad, por considerarla incompatible, intentando eliminarla o reducirla de un modo u otro, generando un doble discurso según el cual la igualdad de oportunidades educativas significa que no hay, ni puede haber, diferencia alguna entre los alumnos, por lo que al ser medidos todos por el mismo rasero, el de la cultura dominante, se producen fuertes desigualdades educativas en las minorías (2003, p. 52).

A perspectiva homogênea existente nas escolas públicas não transparece claramente. A questão da igualdade se traveste em uma condição que dá abertura para compreendê-la como um ato salutar. A ideia que passa é que todos têm as mesmas oportunidades, os mesmos direitos e as mesmas condições quanto a aquisição do conhecimento e, conseqüentemente, ascender socialmente, pois é ofertado o mesmo conteúdo a todos, indistintamente. Desta forma, podemos perceber explicitamente o que diz um professor sobre a questão:

São os alunos que estão aí, independente da disciplina ser História ou não. Acontece, a realidade, tá ali, dessa situação da afrodescendência e dos indígenas, que são os alunos que nós temos em cada sala de aula, uma proporção pequena, mas que aí cada professor tem que saber lidar com essa situação. Estabelecer a metodologia adequada **para que não haja uma diferença** [grifo nosso] (ENTREVISTADO 7, 2018).

Fica claro nas palavras do professor que a escola desenvolve uma aprendizagem onde os estudantes são submetidos a um conhecimento pronto, que traz em sua arquitetura uma visão elaborada a partir de um contexto universal. Também é possível perceber a preocupação em homogenizar o conhecimento “para que não haja uma diferença”. Na relação currículo/estudante, o professor, segundo o Entrevistado 7, é o responsável para aplicar os conhecimentos pedagógicos que adquiriu em sua formação com o “currículo exótico”.

Mas, o que dizer do fracasso escolar diante dessa relação? O fracasso por não apreender História passa a ser de quem? Do indivíduo que aprende, do professor que ensina ou do currículo?

2.1.2 Problemática da aprendizagem – “fracasso do exótico”

Uma questão significativa do “currículo exótico” são algumas problemáticas de aprendizagem que ocorrem na práxis de ensino, que são apresentadas pelos professores de História. Neste item sobressai a subcategoria denominada “fracasso do exótico”. A subcategoria é assim denominada pelo fato de haver uma relação controversa quando se indaga os motivos dos alunos terem dificuldades em apreender História. As respostas são quase que unânimes que existe um desinteresse e uma desmotivação por parte dos estudantes.

Em uma análise mais profunda sobre o fracasso e o desinteresse dos estudantes, percebemos que este não reside no indivíduo, mas está presente no fracasso do currículo e da própria escola. Para Gimeno Sacristán (2007), tanto o fracasso quanto a desmotivação atribuída aos estudantes têm uma sincronia com o currículo oferecido, pois quando este não reflete os interesses dos estudantes, provoca reações de enfrentamento, recusa e desmotivação.

Alguns relatos de professores demonstram que há uma desmotivação dos estudantes com o estudo. A maioria fala em motivá-los, mas questionam como fazer e o que fazer para que isso ocorra. Um professor fala assim: “Só que a gente sabe que hoje em dia tá muito difícil em relação à motivação desses alunos [...] a motivação tem que vir de dentro, mas de fora a gente tem que dar suporte. Então o que eu vejo assim [...] os alunos desmotivados, desmotivados, bastante desmotivados.” (ENTREVISTADO 1, 2018).

Com relação ao desinteresse para estudar História o Entrevistado 4 (2018) afirma que, em diálogo com os estudantes percebe que os mesmos não demonstram interesse em estudar. Vejamos a fala do professor: “Se você perguntar pra eles mesmo, eu já perguntei pra eles assim: por que tu estuda? Eles vão dizer, literalmente, antes que você consiga concluir sua pergunta: ‘é porque minha mãe me manda pra cá’”.

As dificuldades em aprender História vão além do desinteresse e da desmotivação, conforme relato dos professores. As dificuldades são reflexos de incompreensão conceitual, temporal e do sentido histórico, além das barreiras linguística e da falta do hábito de leitura. Vejamos abaixo o desdobramento de cada uma das dificuldades.

A primeira delas se refere ao desconhecimento e incompreensão de conceitos e do tempo histórico que causa um “estranhamento conceitual e temporal”. Um professor diz que “No geral, pelo menos os meninos do ensino médio, [...] há um grau de dificuldade por falta de formação de conceito e a questão da temporalidade, da sequência histórica” (ENTREVISTADO 8, 2018).

A questão conceitual é imprescindível para a compreensão da História, bem como as questões temporais, que também dependem de conceitos. No ensino da História temos um arcabouço enorme de conceitos que são necessários para que os indivíduos possam articular psicologicamente para ter uma noção de espaço e de tempo. Além, é claro, de uma gama de conceitos que abarcam as sociedades, as culturas, as economias, os processos políticos em cada momento em que as tramas históricas acontecem. Na busca de uma afirmação da importância do uso de conceitos na interpretação histórica, podemos dizer que:

Alguns conceitos fazem parte do arcabouço que foi se constituindo através dos tempos, pela prática dos historiadores. Construiu-se uma 'lógica da História', que pode ser concebida como um conjunto de procedimentos e conceitos em torno dos quais deve girar as preocupações dos historiadores. (BEZERRA, 2010, p. 41)

Esse chamado “estranhamento conceitual e temporal” é uma problemática que perturba os professores. A falta de entendimento de conceitos chaves para a compreensão de determinados momentos históricos e das várias concepções de tempo, dificulta a práxis de “ensino eurocêntrico”. Sem estes conceitos definidos os estudantes se perdem na formulação mental, estranham e não compreendem os momentos, situações, eventos e feitos históricos.

Para o “currículo exótico” o entendimento dos conceitos históricos é necessário, como afirmado anteriormente. Quanto a isso não há o que discutir, pois os conceitos históricos formulados dependem da capacidade dos indivíduos em transformá-los de abstratos a concretos. Mas esta é uma questão aparente, visível e clara que transparece após um olhar aguçado do professor. Isto significa que aqueles estudantes que têm a formação básica de conceitos e leituras da palavra previamente não terão muitas dificuldades em adquirir os conhecimentos do “currículo exótico”.

Mas o que fica esquecido é o fato desses estudantes terem conhecimentos diversos e que podem e devem ser explorados. Uma indagação pode ser feita sobre os saberes dos estudantes de diversos coletivos. Estes indivíduos, indígenas, afrodescendentes e migrantes não têm conceitos formulados pela sua vivência em seu lugar social? Não se pode partir do que estes conhecem sobre cada tema e ampliar?

Além desta, outra problemática relacionada ao sentido histórico é que os estudantes veem a História com algo do passado, sem sentido para o presente e sem perspectiva de futuro, uma ideia que se traduz por serem “os inconscientes”. O professor demonstra que há um distanciamento dos estudantes com relação o estudo da História. Este constrói seu argumento com preocupação pelo fato de haver uma impotência dos professores em atuar na mudança da realidade constatada. Além do mais, defende que os estudantes passem a

conhecer a si mesmo e o mundo em que vivem por meio da História. O professor argumenta dizendo que,

[...] eles entendem que História é só narrativa vazia, como fosse qualquer outra história, entendeu? É uma narrativa de [...] coisa do passado. História para eles é isso. Uma narrativa de coisa do que já aconteceu. Pela compreensão deles de História [...], no presente, não tem nenhuma. Por isso que eu acho que existe essa distância entre os jovens e a História, eles não querem saber de História (ENTREVISTADO 2, 2018).

A compreensão do processo histórico é indispensável para a aprendizagem dos estudantes. Sem este entendimento não há como perceber racionalmente as mudanças, os retrocessos, os avanços e as rupturas do processo histórico. O que nos permite, de acordo com Bezerra (2010), ir além de questões factuais e lineares, pois as ações humanas não acontecem conforme são apresentadas didaticamente, elas são inter-relacionadas, mas não perceptíveis, em diversos momentos, ao nosso olhar.

A reflexão que fazemos sobre “os inconscientes” é sobre a perspectiva de levar em consideração outros tempos em que vivem os estudantes (indígenas, afrodescendentes, migrantes) e suas famílias. Não devemos desconsiderar que a afirmação do professor é verdadeira, pois existe dificuldade de compreensão do processo histórico por meio do “currículo exótico”. Mas existem outros processos temporais que são reconhecidos pelos “os inconscientes” em suas comunidades, seus bairros, em outras regiões. Podemos partir desses saberes temporais e locais para um conhecimento que não provoque estranhamento.

A terceira problemática diz respeito às barreiras linguísticas, aqui denominadas de “línguas invisíveis”. A questão da barreira linguística ocorre em dois casos específicos. O primeiro é relativo ao processo de migração de vários países para Roraima (Venezuela, Haiti, Colômbia etc); o segundo diz respeito a estudantes indígenas que se deslocam de suas comunidades à zona urbana para estudar o ensino médio.

Nesse processo migratório e de deslocamento, a escola se apresenta como parte da diversidade, a qual é rica de significados e significantes. Nesse sentido, afirma o professor que

[...] escola tá tendo os meninos haitianos, os meninos venezuelanos. [...] nas turmas que eu trabalho tem duas alunas que são guianenses. Brasileiras e guianenses, que são bilíngues [...]. Que falam o inglês e o português. Tem o caso dos meninos indígenas que são da fronteira com a Guiana e com o Brasil [...]. Tem [...] a questão da diversidade de gênero, [...] que tem se destacado bastante [...]. [...] tem essa diversidade aí. Agora é uma escola como toda escola que tenta uniformizar tudo, tenta padronizar, estandarizar o aluno, entendeu? (ENTREVISTADO 2, 2018).

No que se refere ao processo de migração estrangeira para Roraima, os professores relatam sobre a dificuldade dos alunos que vão à escola de ensino médio sem falar e escrever a Língua Portuguesa. Os relatos seguem por diversas linhas de compreensão sobre a problemática que se repete em quase todas as disciplinas, conforme nos apresenta um professor:

[...] ele não compreende muitas vezes o que a gente tá falando. Fica difícil. A mesma coisa acontece com os meninos venezuelanos, eles muitas vezes pedem para eu repetir algumas coisas, alguma fala que eu fiz, que eles não compreenderam por causa [...] da língua, da questão da barreira da língua [...]. É por isso que eles na hora de escrever algum texto que eu peço, eles pedem para escrever em espanhol (ENTREVISTADO 2, 2018).

Mas quando se trata dos estudantes indígenas também existe a mesma problemática. É importante destacar que os estudantes veem de outras localidades trazendo aspectos de suas culturas, seja migrante ou indígena, mas a escola não procura conhecer os aspectos culturais relativos à língua, ao modo de vida, a visão de mundo. Pois, de acordo com Sales Cigis e Garcia López,

El lenguaje forma parte esencial de la cultura, no solo porque sirva de medio de comunicación interpersonal, sino también cada lengua expresa los valores, significados y cosmovisiones del grupo que la habla, y es un elemento, a menudo fundamental de su identidad como grupo cultural diferenciado (2003, p. 29).

As “línguas invisíveis” podem deixar de sê-la desde que haja um reconhecimento e uma prática que permita um diálogo contínuo entre os que falam diferente. A identidade cultural dos indivíduos desde seus grupos originários podem se transformar em meios de aprendizagens. A escola pode promover uma proximidade com essas outras formas de ver e agir no mundo, como um caminho para a diminuição de conflitos.

Para uma melhor compreensão da dificuldade das “línguas invisíveis” que estão dentro da escola urbana, precisamos ouvir as falas de alguns professores. Os professores de História explicam o que acontece quando o estudante chega de sua comunidade para estudar na cidade, o “[...] indígena que chega da comunidade, tem dificuldade [...] de comunicação. O ano passado eu tinha uma aluna [...] Porque ela disse: ‘[...] tô vindo da comunidade agora, às vezes eu tenho dificuldade para entender a Língua Portuguesa, a História, Matemática, enfim’.” (ENTREVISTADO 3, 2018).

Neste outro relato o professor apresenta a dificuldade dos estudantes indígenas em compreender a língua e conseqüentemente o conteúdo da disciplina. Explica o professor:

Os meninos índios [...] têm dificuldades, alguns com a língua [...] portuguesa [...]. Os que são índios mesmos, que têm uma origem, que ainda convive com sua comunidade e tal. Os meninos [...] que já são da cidade, que já quase nem falam mais a língua materna, esses não têm dificuldades assim, [...] no sentido de compreensão, de compreensão da História, do que tá no livro, das discussões e tal. (ENTREVISTADO 2, 2018)

A última dificuldade, e não menos importante é a falta de hábito de leitura, a que denominamos carinhosamente de “Assum Preto cego dos olhos”. A falta de leitura ou o não hábito de ler é aqui associado à prática que era feita no Nordeste, de furar os olhos de um pássaro chamado Assum Preto¹⁸. Ao cegar o pássaro, este era impedido de voar e seu canto se quedava magistral para os ouvidos de quem pudesse ouvi-lo, incluindo seu algoz (KURODA; SANTOS, 2014). Essa atitude é inversamente comparável aos indivíduos que detém a leitura de mundo, mas se abstêm da leitura da palavra em meio a um lugar (escola) em que é imprescindível à segunda.

O inversamente comparável se dá na medida em que os indivíduos que detém a habilidade da leitura e não a praticam (“são cegos”). Ficam “presos” no interior do “currículo exótico” e não conseguem “voar”. A liberdade ocorre apenas e somente se houver uma adequação e assimilação do saber eurocentrado (por meio apenas da leitura da palavra e da repetição exata desta).

Muito embora saibamos da extrema importância do ato de ler a palavra, também devemos levar em conta que os indivíduos presentes na escola têm leitura de seu mundo. Uma das saídas seria partir desta leitura de mundo, que em unidade com a leitura da palavra escrita, poderia fazer do “Assum Preto cego dos olhos” uma águia de visão exuberante.

Portanto, é por meio do ato de ler o mundo que iniciamos um diálogo com a vida, com o mundo e com os outros. Na concepção de Freire (1989), o ato de ler,

[...] não se esgota na codificação pura da palavra escrita ou na linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a relação entre o texto e o contexto (p. 9).

A citação apresentada acima nos permite dialogar com o problema da falta de hábito de ler dos estudantes. Esse diálogo será feito a partir dos relatos dos professores, que serão destacados abaixo. Mas antes de adentrar as falas dos professores podemos dizer que esta, chamada deficiência do ato de leitura da palavra, está intimamente relacionada com todas as

18 “Assum Preto” – Letra e música de Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga – lançada em 1950 e cantada por Luiz Gonzaga foi e ainda é um sucesso musical.

outras dificuldades apresentadas pelos professores, as quais foram destacadas anteriormente (“estranhamento conceitual e temporal”; “os inconscientes”; e “línguas invisíveis”).

A falta de conhecimentos conceituais e temporais, bem como as barreiras linguísticas são problemáticas que se conectam com a falta do hábito de leitura e impedem a aprendizagem sobre o processo histórico. Uma das atitudes para inverter os polos seria acionar a “visão de águia” sobre essas problemáticas para visibilizar as línguas envolvidas no processo e “dar consciência” àqueles que são detentores de outros saberes. Esses saberes que definem tempos e conceitos históricos estão presentes nas relações dos indivíduos, assim estes conhecimentos podem ser relacionados com os que foram sistematizados ou vice-versa.

Nas vozes dos professores estão as marcas de uma das principais problemáticas para apreender História. Um professor afirma: “Agora existe bastante problema na questão da aprendizagem de História. Por que quê existe bastante problema? Porque nós temos problema da leitura e do domínio dos conceitos.” (ENTREVISTADO 2, 2018); Em outra entrevista ouvimos esse relato:

Mas existe muita dificuldade. Que é as dificuldades para se estudar História? Leitura. Você sabe que nós estamos com a educação formando analfabetos funcionais. Não vamos tapar o sol com a peneira que a verdade é essa. Os nossos alunos não fazem leitura. Os nossos alunos decodificam letras (ENTREVISTADO 3, 2018).

Em outra fala, o professor responde a uma indagação sobre a leitura dos alunos em sala e ele responde que “Todos leem. Alguns com algumas dificuldades, mas todos leem.”, e quando perguntado sobre a relação da familiaridade desses estudantes com a leitura o mesmo professor responde: “Não, não, é muito raro. É raríssimo, raríssimo” (ENTREVISTADO 4, 2018).

Portanto, nos diálogos apresentados acima há uma percepção da preocupação dos professores de História com a falta do hábito de ler dos estudantes. Apesar de identificada a problemática pelos professores de História, em nenhum momento foi discutida ou apresentada nenhuma proposta ou orientação para a superação desta drástica situação. Os professores agem individualmente em sua “práxis de ensino”, o que leva imaginar cada um “atirando” para lados diferentes sem mirar o “alvo” em conjunto.

2.1.3 “Ensino eurocêntrico”: base fundamental do “currículo exótico”

O “ensino eurocêntrico” é uma subcategoria que é parte integrante do “currículo exótico”. É este currículo que forma os professores de História dando exclusividade ao ensino

científico. Apesar de existir outras formas de produção de conhecimentos, este currículo diz sim apenas a produção do saber racional, além de ser a única forma padronizada para compreensão da realidade, mesmo que esteja presente em seu meio uma diversidade de pensar, fazer, produzir, crer, intervir e de ver “o real”. Para Cecchetti e Pozzer (2014),

A modernidade tem origem e fundamento na racionalidade e na convicção de que somente os saberes científicos são válidos para a compreensão e intervenção no mundo. O discurso abstrato do pensamento europeu tentou normalizar as diversidades e as identidades foram forjadas segundo os moldes de um único padrão, tido como universal, e, por isso, único e verdadeiro. As outras epistemologias, culturas e modos de vida forma menosprezadas e sistematicamente inferiorizadas (p. 9).

O termo “ensino eurocêntrico”, como subcategoria desta investigação, precisa ser apresentado. Apesar de se exibir por uma visão estereotipada, em um primeiro momento, não o vemos como algo negativo. A visão que temos do referido, é compatível com um ensino que tem por base um conteúdo e uma forma de ser praticado. O conteúdo advém da produção de conhecimento científico elaborado pela humanidade ao longo dos séculos e a forma segue um padrão pedagógico preestabelecido também sistematizado cientificamente. O que questionamos é a exclusividade de sua prática em meio à diversidade cultural existente na escola e na sociedade.

Realizamos uma crítica sobre o padrão pedagógico de ensino de viés europeizante. Mas sabemos que este conhecimento é necessário para os fazeres pedagógicos. Podemos indagar, o que há de errado em apreender o conhecimento sistematizado? Para uma resposta plausível ao questionamento é preciso indagar sobre o seu essencialismo. O referido ensino descarta, invisibiliza e inferioriza outros saberes e conhecimentos que fazem parte da vida dos estudantes. Saberes e conhecimentos que são produzidos pela comunidade escolar, local e pelos que vivem nas imediações periféricas citadina ou em âmbito rural.

Para compreender como é feita a prática do ensino eurocêntrica podemos discutir o processo pedagógico da construção da narrativa verbal. O recurso narrativo verbal é necessário para qualquer forma de conhecimento, mas não deve ser exclusivo.

A narrativa verbal soa em harmonia com o “currículo exótico” e, juntas, se essencializam. Apesar de ser necessária à “práxis de professores”, a narrativa verbal deve ser apenas um dos recursos para a formação dos estudantes. Ao ser eleita como porta-voz soberana do saber sistematizado, a narrativa verbal impede outras formas de apreender. Mesmo apoiada por textos escritos e/ou audiovisuais, faz-se necessário outro olhar sobre a diversidade presente na escola e suas especificidades culturais.

Nesse aspecto, a presença de estudantes pertencentes a vários povos indígenas (que habitam a região do Estado de Roraima), de migrantes internos (vindos de outras regiões do país), ou de migrantes externos (vindos de outros países, como da Venezuela) devem ser vistos com seus saberes diversos. Os estudantes pardos, negros (afrodescendentes) e pobres moradores da periferia de Boa Vista, são filhos de migrantes internos, e, portanto, são herdeiros da cultura popular.

A narrativa verbal é um recurso utilizado na “práxis de ensino” de professores de História como parte imprescindível da produção do conhecimento. Esta prática é utilizada por professores, pois mesmo que alguns consigam criticá-la essa persiste indiscriminadamente. Alguns fazem a substituição ou acréscimo ao conteúdo escrito inserindo mídias educacionais mais atuais, mas, mesmo assim, há um domínio da narrativa verbal.

Observemos algumas considerações feitas por professores de História. Em uma dessas o professor fala que “[...] desenvolveu as chamadas feiras culturais com temáticas locais, sempre, exatamente pra dar uma outra, [...], possibilidade de discussão na sala de aula que não fosse o currículo que vem pronto [...]” (ENTREVISTADO 2, 2018). Aqui verificamos um avanço considerável na práxis de ensino, pois aliada ao conteúdo sistematizado, pode promover um ensino significativo para os estudantes.

No fragmento a seguir, o professor apresenta uma metodologia para que os estudantes possam adquirir o conhecimento sobre o tema estudado. Neste, percebemos o esforço que o professor realiza para que os estudantes possam obter um rendimento que esteja em consonância com o “currículo exótico”. Enuncia o professor:

[...] eu repito muito o mesmo tema, as mesmas discussões. Repito como? A gente faz leitura diante desse tema, pois sobre esse tema eu levo textos avulsos ou a gente discute textos avulsos, também do mesmo tema. Então já é uma segunda leitura do mesmo tema. Geralmente eu abro ou eu encerro essa discussão de tema com a apresentação de um vídeo do mesmo tema, depois de discutido isso aí, eles produzem um texto [...] (ENTREVISTADO 2, 2018).

As discussões são feitas a partir das leituras que o professor tem sobre o tema. Cabe aos estudantes lerem os textos escritos ou audiovisuais, os quais são auxiliados pela narrativa verbal executada pelo professor. Ao final devem produzir um texto sobre a temática. Neste exemplo temos as características básicas de uma “práxis de professores” única do “currículo exótico”.

Ao trazermos para discussão o discurso dos professores em sua práxis de ensino, por meio dos conteúdos apresentados aos estudantes, observamos que existe uma relação muito íntima com a narrativa verbal. Apesar de envolver temas locais, ainda está muito distante de

uma aprendizagem voltada para uma mescla entre a visão científica e os conhecimentos populares, afro-brasileiros e indígenas. A “práxis de professores” diante do “currículo exótico” invisibiliza outras formas de conhecimentos.

O diálogo a seguir é sobre dificuldades para ensinar História (será aprofundado na próxima categoria). Mesmo assim destacamos sua importância para identificarmos a proposta curricular em que pese o uso das mídias educativas para a produção de conhecimento. Portanto, o professor afirma que utiliza “[...] muito a questão da internet [...], computadores, materiais que têm ajudado muito em fomentar essa discussão dentro de sala de aula [...]” (ENTREVISTADO 3, 2018).

A atenção aqui se volta para o uso de ferramentas que poderiam dar vozes a outros saberes e conhecimentos além do eurocêntrico, muito embora não tenha sido identificado nas falas dos professores nenhuma atitude que vincule outros fazeres culturais, apenas o uso de ferramentas da tecnologia da informação e da comunicação.

Uma possibilidade de ampliar a produção de conhecimento histórico é o ensino por projetos, pois estes se abrem para novos caminhos que não impedem o uso necessário da narrativa verbal. Nesse sentido, podemos dizer que convivemos com avanços e continuidades.

O trabalho por projetos fundamentados na diversidade cultural é visto em apenas uma escola pesquisada. Nesta escola, um dos projetos desenvolvidos trata da diversidade étnica racial. A abordagem é sobre a temática da negritude no Brasil (Dia da Consciência Negra). Na verdade o projeto constitui-se de uma semana de debates e discussões sobre os negros no Brasil. A abordagem do projeto (versão ano 2017) traz algumas participações importantes de palestrantes de outras instituições e convidados de países africanos que migraram para o estado de Roraima. Porém, temos observado que algumas discussões dão continuidade a uma perspectiva cultural que sobressai o folclórico e o exótico.

Durante a referida semana de discussões, são apresentados trabalhos desenvolvidos pelos estudantes em que aparece uma abordagem estática sobre a temática cultural. Quando a cultura é vista como algo estático ela se torna um fetiche a ser cultuado em sua essência. Essa essencialização se adéqua ao conceito de cultura elaborado por Edward Tylor. O conceito do século XIX engloba, segundo Machado, (2002, p.18) “[...] conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra habilidade ou tradição adquiridos pelo homem como elementos da sociedade”.

O conceito de cultura criado por Tylor não permite que se enxergue a cultura como algo em movimento. Essa forma de pensar a cultura impede que o olhar sobre as riquezas culturais em latência dentro da escola ou na sociedade, sejam percebidas em constantes

conflitos. Portanto, essa ideia de cultura em movimento deve ser compreendida, de acordo com Benhabib (2011), em meio a conflitos com outras culturas para que se estabeleça o diálogo democrático. A cultura é, portanto, resultado de representações humanas complexas que produzem significados, com organização e atribuição internas distintas e conflituosas ao longo do tempo.

Este conceito de cultura, concede aos professores uma “práxis de ensino” em um diálogo democrático, a partir de pontos de vistas distintos em meio à diversidade. Essa forma de pensar e agir permite compreender cultura em contraposição ao termo civilização, que está associado com o eurocentrismo. Para Benhabib (2011), cultura se refere a valores e práticas materiais que são compartilhados com outros povos e não apenas, uma característica individual.

Assim, a utilização de costumes, tradições, vestimentas, habitação, alimentação e arte como representação, característica ou identificação de um povo ou de um grupo étnico específico, é parte do “currículo exótico” por se apresentar como: a) uma cultura estática que deve ser preservada (mesmo sabendo da impossibilidade se manter sua originalidade); b) uma prática essencialista (que leva ao relativismo cultural).

A maioria dos professores falam do projeto desenvolvido pela escola na Semana da Consciência Negra¹⁹. As falas dos professores são resumidas neste diálogo, a qual diz que “[...] a escola tem um projeto na Semana da Consciência Negra, que é um projeto que acontece durante uma semana que [...] todas as matérias [...] trabalham [...]” (ENTREVISTADO 2, 2018). Quando perguntado sobre as apresentações culturais ele responde, “Foi interessante, esse ano foi interessante, porque os outros anos ficava assim [...] só pra apresentação cultural, de apresentação das características culturais dos afrodescendentes brasileiros [...]” (ENTREVISTADO 2, 2018). E por fim descreve as características culturais que fazem parte das apresentações dos estudantes o “Candomblé, fala da Umbanda, a formação das religiões, a capoeira, a contribuição da culinária, na música, na dança [...]” (ENTREVISTADO 2, 2018).

A realização deste projeto traz avanços importantes quanto a participação de migrantes de outros países. A participação de negros da Nigéria e do Congo (estudantes universitários) em debates na escola como parte do projeto da Semana da Consciência Negra dá uma nova dinâmica ao trabalho desenvolvido por professores. Apesar de ser um simples momento, é uma experiência importante no trato com a diversidade cultural, pois se insere nas discussões

19 A Semana da Consciência Negra é referendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação que institui em seu art. 79-B (Disposições Gerais) “[...] o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra.” (GUIMARÃES, 2013, p. 79)

em relatos de vivências. São saberes e visões de mundo diversos, que migrantes externos (negros) trazem de um continente e de países que têm culturas distintas. Essa participação é referenciada pelo professor “Tivemos, por exemplo, a participação dos alunos que são da Universidade que são nigerianos, e que são do Congo” (ENTREVISTADO 2, 2018).

Para que se estabeleça uma mudança na essencialidade promovida pelo “currículo exótico”, em meio aos avanços com a prática de projetos, se faz necessário a realização da formação continuada que contemple a temática da diversidade cultural.

O “ensino eurocêntrico” parte de uma visão de conhecimentos que se fundamenta apenas na perspectiva científica. Também tem sua estrutura construída e definida desde a formação inicial dos professores. Assim, podemos afirmar que,

Quando uma professora ou um professor julga um conteúdo, toma decisões sobre o mesmo e lhes atribui uma determinada ênfase no seu ensinar, ele está, sem dúvida, condicionado por influências externas, mas também por sua própria cultura, suas ponderações pessoais, suas atitudes frente ao ensino de certas áreas, suas concepções implícitas sobre o ensino, etc (MARRERO ACOSTA, 2013, p. 191).

A formação de professores é determinante para sua práxis de ensino. Tanto a formação inicial quanto a continuada são partes desse processo. A formação adquirida pela maioria dos professores reflete uma concepção de práxis que não tem vínculo com a diversidade cultural. Assim podemos perceber que os professores de História têm uma formação distante de uma “práxis de ensino” que prioriza o processo de interculturalização. A formação de professores se distancia da realidade quando não traz em seu programa uma abordagem sobre diversidade cultural.

Para Arroyo (2008), os cursos de formação preparam os professores para que possam lecionar em qualquer escola da educação básica. Mas, não é pensada a diversidade que as compõem e suas especificidades, como as periféricas, bem como nas regiões rurais compostas por camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhas etc. Nas escolas se institui um processo de ensino que tem um currículo comum e universal. Nessa relação não há espaço para tratar a diversidade em primeiro plano.

O despertar de professores para um fazer diferenciado em sua práxis de ensino, pode advir de sua formação inicial, acadêmica ou continuada, mas pode também acontecer a partir da reflexão de sua práxis profissional. O “ensino eurocêntrico” e o “currículo exótico” exercem uma influência considerável na “práxis de ensino”, ao ponto de professores mais experientes não conseguirem identificar o seu envolvimento pessoal nesta práxis. Apenas após uma reflexão acurada desta, em contato com outra forma de pensar, agir e de outra visão de mundo, podem ocorrer mudanças.

Alguns professores identificam em seu próprio ato de ensinar uma relação parcial com o eurocentrismo, apesar de agir com esse fazer constante. Outros professores não conseguem se identificar em meio a esta forma de pensar e atuar. Um dos professores entrevistados tem uma visão clara desta relação curricular eurocêntrica.

Este caso é interessante porque o professor descobre o significado do ensino eurocêntrico em sua práxis profissional no momento em que é convidado para atuar como formador de futuros professores indígenas, em uma disciplina denominada Etno História. O professor explica que começa a dar aula a partir do que conhecia sobre História do Brasil, mas se surpreendeu com o posicionamento dos estudantes indígenas. Diz o professor:

[...] a matéria se chamava Etno história, mas o currículo era [...], um currículo de História do Brasil, comum como a gente ver em qualquer livro didático [...]. Quando eu entro na [...] sala de aula, que começo a dar aula é que os alunos começam, eles mesmos a contestar, os alunos indígenas, eles começam a contestar. Aí eles começam, na verdade, a fazer as interferências nas aulas. Dizendo: não professor, mas a nossa compreensão não é essa aí não [...] (ENTREVISTADO 2, 2018).

Os estudantes, futuros professores indígenas, questionam o currículo que institui uma visão de mundo a partir do pensamento europeu. O professor narra a História a partir de uma visão eurocentrada. Nessa fala, a História é apresentada sobre o ponto de vista do colonizador. Nesse sentido, é no contraponto que define, para os povos indígenas, outras formas de contar a história. Além do mais, o questionamento dos indígenas permite perceber a presença desses povos com culturas diferentes. Dizendo de outra forma, é a partir de outra leitura do processo histórico feita pelos indígenas, que é questionada a (im)posição do colonizador. Especialmente com relação a cultura ocidental em detrimento das culturas indígenas (GOMES, 2017).

Desta forma, ao ser questionado pelos estudantes indígenas o professor passou a indagar sobre sua prática e percebeu que existem outras formas de compreender o que está posto. Por meio da reflexão, ele pôde entender as contradições da “verdade” apresentada em sua essencialidade. Na fala do professor se compreende que uma das características do “currículo eurocêntrico” é a homogeneização. Esse processo não identifica os povos indígenas em suas particularidades, em seus saberes culturais diversos, seus modos de vida, suas crenças, suas simbologias, suas visões de mundo etc. Pronuncia o professor, “[...] pra mim mudou [...] Porque aí eu passei a, eu digo, não pô, pera aí, tem uma outra versão aí que o no livro didático não tem [...]” (ENTREVISTADO 2, 2018).

A influência da experiência vivida e a reflexão na “práxis de ensino” permitiu um novo olhar sobre a relação do professor com o ensino de História. O professor continua destacando o processo que foi a mudança na forma de exercer sua práxis de ensino em História,

Dois mil e três. Então quando essa lei sai é que eu começo a ler, a pensar e dizer [...]. Buscar, na verdade, compreender porque que a lei tinha sido colocada. Na verdade eu comecei a me interessar o motivo por que a lei tenha sido colocada [...]. Pra entender a lei, mas sim daí é que eu vou descobrindo as leituras que vão me orientar nesse caminho (ENTREVISTADO 2, 2018).

A partir de seu olhar investigativo, o professor descobre a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) que trata obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” no sistema de ensino nacional. A referida lei é alterada pela Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) que acrescentou História e Cultura dos povos indígenas. Esse olhar partiu da reflexão sobre a sua prática de ensino que promoveu a saída do “saber ingênuo” para uma crítica sobre a ação (FREIRE, 1996).

O despertar do professor para uma nova prática de ensino foi fruto da relação conflituosa entre a sua práxis de ensino diante a percepção dos estudantes indígenas. Isso nos leva a compreender que: a) a reflexão sobre a práxis de ensino é necessária em todos os momentos da produção do saber; b) existem outras formas de perceber o processo histórico; c) a relação cultural é conflituosa quando damos visibilidade ao outro; e d) que podemos aprender com os diferentes.

Nesse caso, há uma inquietação que faz com que o professor reflita sobre seu exercício profissional a partir das “lentes” que lhes foram dadas na formação inicial. As “lentes” veem aquilo que o paradigma dominante (eurocêntrico) lhe permite, mas ao ser posto sob o foco de outras “lentes”, passa a questionar outros saberes. Essa relação foi conflituosa por questionar o que estava posto como verdade. Portanto, foi necessário ouvir outro ponto de vista e apreender com um novo olhar.

Dessa forma, é possível ter uma visão que permite ir além do “currículo exótico”. É necessário dar voz a outras experiências e outras vivências que estão presentes no espaço escolar. É preciso inserir os estudantes indígenas, afrodescendentes, migrantes e pobres da periferia com seus conhecimentos e saberes. Nesse sentido, é urgente

[...] trazer as vivências dos educandos e educadores, e suas experiências sociais como objeto de pesquisa, de atenção, de análise e de indagação. Os conceitos abstratos aparecem distantes das vivências concretas, se tornam estranhos, sem motivação. Logo criar estratégias para trazer os processos de aprendizagem as vivências pessoais e as experiências sociais tão instigantes na dinâmica política, cultural, que interrogam seu pensar e viver (ARROYO, 2013, p.115).

Identificamos que nem todos os professores conseguem fazer uma reflexão entre o que se ensina como verdade histórica e a realidade vivida pelos estudantes. A verdade histórica é apresentada a partir de um olhar que não permite a participação dos diferentes, é uma voz da cultura hegemônica. Há necessidade de fazer uma ponte entre o ensino eurocentrado e a realidade vivida pelos estudantes (entre o currículo escolar e a vida concreta dos indivíduos).

Foi observado que existem alguns professores e profissionais da administração que não conseguem enxergar que existe um “currículo exótico” que impera sobre a práxis profissional. Como afirmamos, esta atitude é justificada por não ser de fácil visibilidade. Ao serem confrontados sobre a temática que envolve o ensino da “História e da Cultura de Afro-Brasileira e Indígena”, estes acreditam que a referida temática está contemplada nos conteúdos de ensino.

Na primeira fala do professor, é possível compreender que a temática (indígena e afrodescendente) é contemplada em seu planejamento, pois estes estão contidos nos “próprios conteúdos” (ENTREVISTADO 8, 2018); em outra fala o professor argumenta que “[...] no geral é no próprio conteúdo [...]”, alegando que não tem como o professor deixar de trabalhar tal temática. Dessa forma “[...] o conteúdo já o leva a trabalhar [...]” a temática (ENTREVISTADO 1, 2018).

O cerne da questão que discutimos não está no conteúdo trabalhado em si, pois a partir deste, o professor pode fazer um link com temas atuais ou locais, e envolver a diversidade cultural. O problema gira em torno da invisibilidade dos afrodescendentes, indígenas e migrantes. Isso produz uma práxis de ensino que silencia outros conhecimentos e outros saberes que poderiam enriquecer o currículo de História. Assim podemos reiterar que,

Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos (ARROYO, 2013, p. 117).

O conteúdo didático de História é parte importante e necessária para aquisição de conhecimento, em especial do conhecimento científico que aborda uma visão de saberes que são sistematizados. Mas podemos ir além destes, pois existem outros fazeres e saberes que estão presentes na escola. Saberes e conhecimentos que fazem parte da vida de cada indivíduo que a escola não leva em consideração.

Para melhor compreensão da práxis de ensino que se fundamenta por um fazer curricular eurocêntrico, aqui denominado de “currículo exótico”, é necessário ir adiante. É necessário discutir a referida práxis de ensino com seu diálogo unívoco com os estudantes. A interação com os estudantes é realizada a partir dos conteúdos, pois estes são partes importantes do conhecimento acumulado cientificamente que todos devem ter acesso. Entendemos a importância que tem esse legado constituído racionalmente para a formação dos indivíduos.

A problemática se estabelece quando é utilizado apenas o conteúdo didático presente nos livros de História. O conteúdo tem o objetivo de nortear a discussão da temática sobre a diversidade cultural, ao mesmo tempo em que limita os conhecimentos. A partir do relato dos professores entrevistados percebemos que, além do conteúdo, existe a forma como esses são executados na práxis de ensino. Assim podemos constatar que há uma concepção curricular “exótica” que fetichiza o saber eurocêntrico, sem que a maioria dos professores se dê conta do que isso significa.

Quando perguntados sobre como utilizam o conteúdo curricular no ensino de História envolvendo a temática de afrodescendentes e indígenas, uma das respostas é de que depende “[...] do momento e das discussões, dos conteúdos que estamos [...] fazendo [...]”. Continua o professor:

Mas tem [...] momentos muito específicos. Qual a discussão que a gente faz? Agora a pouco, por exemplo, quando eu tava trabalhando a questão da colonização do Brasil, qual foi as discussões que eu empreguei dentro da sala de aula principalmente em relação as suas culturas, a questão da afrodescendente? Eu trabalhei muito a questão da religiosidade [...] (ENTREVISTADO 4, 2018).

O diálogo segue com outro professor que também afirma: “Tem os livros didáticos, a gente tem como ponto o livro didático. Sabemos que é historiografia branca, imposta. Então a gente trabalha, eu trabalho a vinda dos escravos para o Brasil [...]” e depois do conteúdo didático este é enriquecido com temas atuais, continua o professor, momento em que se discute em sala o que é “O trabalho escravo hoje, e ainda permanece hoje; as mudanças nas leis trabalhistas. Trabalhei isso agora no terceiro ano. A CLT, as reformas da CLT e o trabalho escravo” (ENTREVISTADO 5, 2018).

Na primeira explanação, o professor enfatiza o método discursivo como narrativa de aprendizagem e na segunda há o reconhecimento de uma historiografia do ponto de vista eurocêntrica. O ponto de convergência nas duas falas acima ocorre com relação a discursividade como ato de produzir conhecimento. Um ponto também importante é quando o professor faz uma crítica sobre o livro didático e dá sentido à temática afrodescendente na

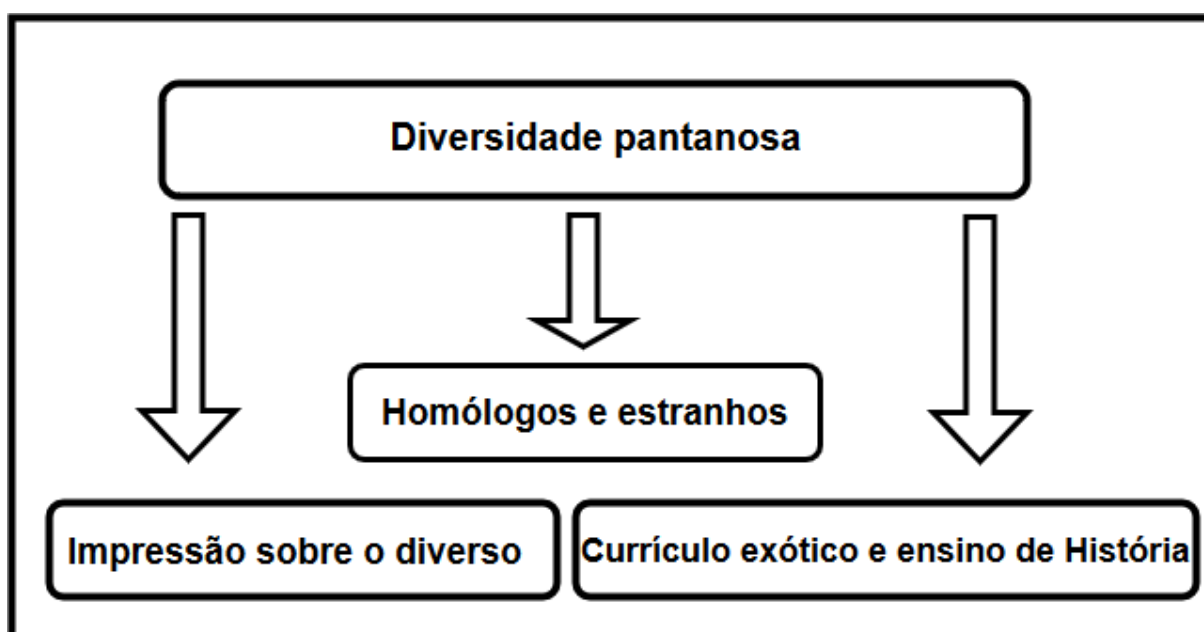
atualidade. Outro ponto de discussão essencial é quanto à conexão do conteúdo de ensino com a realidade brasileira na segunda parte da fala. A abordagem entre a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e o trabalho escravo pode enriquecer o debate, mas a forma de abordagem pode limitar a aprendizagem, caso seja apenas por narrativa verbal.

A relação da “práxis de ensino” com o “currículo exótico” precisa ser observada em suas particularidades. Portanto, devemos levar em consideração alguns questionamentos importantes que ocorrem antes, durante e depois da abordagem do conteúdo em História: a) por que é importante conhecer a história da formação do povo brasileiro?; b) qual a relação existente entre os povos que construíram a nação brasileira e as problemáticas da realidade atual?; c) o que podemos tomar como parâmetro para reivindicar igualdade social em meio a instabilidade que vivemos (política, social, econômica e cultural)?; d) como a diversidade cultural atua em busca de uma desigualdade educacional e social?; e) quais os projetos que estão em disputa para afirmar como projeto de sociedade, na atualidade?; f) que ideais de mundo esses projetos defendem?

CAPÍTULO 3 - “DIVERSIDADE PANTANOSA”: A IMPRESSÃO QUE SE TEM SOBRE OS DIFERENTES NO CURRÍCULO E NO ENSINO DE HISTÓRIA

A segunda categoria central, denominada “diversidade pantanosa”, envolve uma gama de identidades em meio a uma sombria relação. Por vezes, essas identidades afloram e são percebidas por estereótipos construídos sobre os diferentes. Em outros momentos atuam submersas e operam com uma liquidez que lhe é própria. Esta “diversidade pantanosa” está intrinsecamente envolta nas subcategorias “homólogos estranhos”, “impressão sobre o diverso” e “currículo exótico e ensino de História”, conforme figura 6.

Figura 6 - Categoria analítica central “diversidade pantanosa” e subcategorias



Fonte: Elaborada pelo autor (2018)

A subcategoria “homólogos estranhos” foi denominada a partir da ideia de igualdade x diversidade. O termo homólogo refere-se aos indivíduos que se inter-relacionam no espaço escolar em suas semelhanças humanas, mas não necessariamente iguais. O segundo termo, estranhos, foi assim pensado por estarmos falando de pessoas que pertencem a grupos que têm características culturais diversas. Por terem características diversas, esses grupos são vistos com estranheza, sendo alvo, portanto, de preconceito, discriminação e ódio, por meio de atos xenofóbicos, homofóbicos e racistas.

A “impressão sobre o diverso” é assim chamada pelo fato de serem criadas concepções e percepções dos outros que se assemelham a um carimbo. Carimbo este que impõe sua marca, fixando-a repetitiva sobre o papel (a mente), sem que dele possa ser eliminada facilmente. Assim podemos dizer que essas marcas são diversas, como são diversos os grupos que aqui são referenciados.

Percebemos que os professores têm concepções que identificam os estudantes afrodescendentes, indígenas e migrantes. Estas percepções, mesmo que contenham visões preconcebidas se apresentam como uma abertura significativa para provocar mudanças na “práxis de ensino” e no “currículo exótico”. Pois, o importante é, em primeiro lugar, a identificação da diversidade; e em segundo lugar, ter conhecimento necessário para se relacionar com uma “práxis de ensino” que vá além do “currículo exótico”. Todavia, há necessidade de redesenhar o currículo escolar para mudar a “impressão sobre o diverso”.

A subcategoria “currículo exótico e ensino de História” foi apresentada no capítulo anterior, onde o “currículo exótico” é determinante na “práxis de ensino”, a qual provoca uma “estranheza” aos estudantes pela forma de lidar com a aprendizagem. Ao fazer uma analogia ao ato de aprender educacional com outras formas de aprendizagem, que não dependem da racionalidade científica, percebe-se uma discrepância entre estas.

Como exemplo, as aprendizagens caracterizadas como não científicas, o aprender depende exclusivamente da prática, do efetivo exercício da atividade, seja ela laboral, lúdica, religiosa, recreativo ou outra. Nesses casos, o saber educacional tem pouca ou quase nenhuma relação com a prática efetiva da aprendizagem. Especialmente quando se trata do conhecimento da diversidade cultural.

O “ensino de História”, como vimos no capítulo anterior, demonstra alguns avanços na “práxis de ensino”, mas também existem empecilhos que impedem outros fazeres pedagógicos. Fazeres estes que não são reconhecidos, mas estão dentro da escola e ao seu redor. A “práxis de ensino” em História tem uma abordagem pedagógica voltada para o ensino eurocêntrico, que privilegia o “currículo exótico”.

3.1 CENÁRIO EM PERSPECTIVAS DAS SUBCATEGORIAS “HOMÓLOGOS E ESTRANHOS”, “IMPRESSÃO DO DIVERSO” E “CURRÍCULO EXÓTICO E ENSINO DE HISTÓRIA”

Na abordagem a seguir, discutiremos cada uma das subcategorias e suas relações com questões que envolvem o cotidiano da escola e a visão dos professores. Essas relações são

vistas a partir de seus fazeres pedagógicos no ensino de História e serão apresentadas em meio a uma dicotomia. A cada subcategoria interpelada surge uma bifurcação de ações que se voltam, por um lado para o eurocentrismo monocultural e, por outro lado, converge com a ideia de um currículo voltado para um terreno em “ilhas” interculturais.

Isso não quer dizer que este currículo formado por “ilhas” interculturais tenha realização plena. O terreno intercultural é amplo, além de ser um espaço em disputa. Muito embora possamos perceber pequenas “ilhas” nesse “brejo pantanoso” que é o “currículo exótico”. As referidas “ilhas” são representadas pelos diversos olhares críticos dos professores sobre sua “práxis de ensino”, a maneira que entendem o currículo, algumas ações executadas em sua práxis de ensino individual e coletiva, e a expectativa que têm de mudança em seu fazer pedagógico.

A subcategoria “homólogos estranhos” envolve a “diversidade pantanosa” e compreende um espaço enorme da conexão que vincula falta de reconhecimento e percepção, além da não identificação da diversidade cultural na escola, e da identificação de preconceitos e do ensino eurocêntrico.

A subcategoria denominada “homólogos e estranhos” dialoga, em primeiro lugar, com os estudantes-migrantes estrangeiros. Assim, a maioria dos professores identifica e reconhece a presença dos estudantes-migrantes na escola, principalmente, por meio da língua falada por estes. Além disto, os professores declaram que existe preconceito e discriminação contra os estudantes-migrantes. Muito embora, em alguns momentos das falas dos entrevistados tenhamos percebido a negação de uma relação preconceituosa.

Também são destacados problemas relacionados à questão da Língua Espanhola²⁰ para aquisição de conhecimentos em História. Língua esta que é falada pela maioria dos estudantes-migrantes, conforme apresentado no capítulo anterior. Ainda com relação à questão linguística, os estudantes-migrantes se sentem inibidos ao tentar falar em Português, pois quando o fazem são ridicularizados pelos colegas.

O processo migratório tem efeito direto sobre a escola, especialmente no que diz respeito a sua estrutura de funcionamento. Não houve capacitação de professores e de servidores da escola para atendê-los. Um exemplo a destacar, é o trabalho realizado pela secretaria da escola com relação aos documentos de transferência recebidos de estudantes estrangeiros. Por não conhecerem o sistema de ensino dos países desses estudantes e sua língua, têm dificuldades de adequá-los ao ano de ensino correspondente.

20 Apesar de existir estudantes-migrantes de países que falam outras línguas e de indígenas de etnias diversas que também falam línguas diferentes, a presença de migrantes da Venezuela representa a maioria.

Há também uma percepção dos professores sobre a influência dos meios de comunicação local na propagação de preconceitos contra os migrantes. Essa propagação de discriminação por meio da xenofobia afeta os relacionamentos no interior da escola.

Alguns professores demonstram ter conhecimento suficiente para entender o fluxo migratório que ocorre neste momento (2018) para o estado de Roraima. Esse entendimento é realizado a partir de uma analogia, que faz um dos professores, com outros momentos históricos na antiguidade. É um momento em que apresenta uma reflexão importante de processos migratórios que ocorreram na história da humanidade.

Os professores reconhecem que no interior das escolas existe a presença da diversidade cultural. Mas em determinado momento este reconhecimento é confundido, por alguns, com as habilidades desenvolvidas pelos alunos em seus fazeres cotidianos. Muito embora, a maioria dos professores também reconheçam as relações intraescolar em sua diversidade.

Ao tratarmos sobre a presença de indígenas na escola, percebemos que há uma problemática étnica que envolve a identificação entre os próprios alunos. Alguns se questionam sobre sua identidade, e negam ser indígena.

A impressão que se tem sobre os outros (afrodescendentes, indígenas e estudantes-migrantes) provoca um ocultamento da discriminação e do preconceito. No entanto, parte dos professores de História reconhecem a existência de preconceitos e discriminação.

Um fato relatado que nos chamou atenção foi a discussão sobre o auto-preconceito referente aos estudantes migrantes e negros. De acordo com alguns professores há preconceito reproduzido pelos indivíduos (indígena e estudante-migrante) contra si próprio. Esse é um momento de reflexão, pois nos leva a perceber a discriminação como o ato de ser discriminado pelos outros que provoca uma reação no indivíduo atribuindo a este um estereótipo, o qual acredita ser o que dizem. Este argumento carrega uma conotação preconceituosa em sua própria concepção quando afirma que existe a auto-discriminação, tendo em vista que os preconceitos são estruturantes na história brasileira.

Percebemos também alguns problemas com relação à identificação dos estudantes como indígenas e afrodescendentes por parte dos professores. A identificação relacionada com o ser indígena nos leva a indagar que: Ser indígena é apenas quem mora na comunidade e fala a língua materna? Ser indígena é aquele indivíduo que tem apenas um de seus genitores de origem indígena? Ou ser indígena é aquele estudante filho de indígena que reside na zona urbana?

O segundo problema que indagamos é com relação a identidade de afrodescendentes. Assim perguntamos: quem tem cabelos crespos, mas tem pele branca é afrodescendente?

Quem tem pele negra é afrodescendente? Quem tem pele menos escura e cabelo liso pode ser considerado branco? Percebemos que existe uma confusão com a identidade afrodescendente e indígena, pois os professores têm visões diferentes sobre a temática.

Há relatos de percepção de intolerância, ódio e ideias conservadoras que ferem a dignidade dos outros dentro da escola. Esses atos de discriminar os diferentes são identificados por professores.

O “currículo exótico” é eurocêntrico, conforme discutido no capítulo anterior, mas apesar da “estranheza” causada pelo referido currículo aos estudantes, não há uma passividade dos professores em estabelecer uma relação imutável com o currículo. Os professores de História, em sua grande maioria, têm buscado mudanças na “práxis de ensino” que permita ao estudante reconhecer um sentido em sua aprendizagem.

Alguns professores têm percebido a riqueza da diversidade cultural com o processo migratório estrangeiro para Roraima. Além disso, são identificadas problemáticas que envolvem o ensino de História para os estudantes-migrantes. Entre estas problemáticas se destacam: a língua, o preconceito e a discriminação.

Um fator interessante que detectamos foi o que denominamos de prospectiva intercultural. Alguns professores de História apresentam uma visão de profundo conhecimento sobre o processo histórico. É uma leitura da história humana onde são identificadas várias formas de pensar, de se organizar e de fazer história em diversos períodos históricos. Um dos professores entrevistados apresenta uma visão bastante profunda e crítica sobre a questão do ensino eurocêntrico. Esta crítica é seguida da concepção religiosa judaico-cristã e do seu poder sobre a cultura ocidental. O poder desta concepção religiosa determina como as pessoas devem viver ao ponto de causar “estranheza” outras visões e concepções de mundo.

Alguns professores trazem uma discussão sobre a sua práxis de ensino e dão dicas de como relacionam o saber global com o local, momento imprescindível para tratar de temas que permitem uma discussão sobre a diversidade cultural. Também é enfatizada a questão da História problema como forma de se relacionar criticamente no ensino de História.

O ensino por projeto, que foi apresentado no primeiro capítulo, é aqui retomado como uma prática que permite aos estudantes uma aprendizagem que extrapola o viés eurocêntrico de ensino. São apresentados alguns projetos pessoais e coletivos que dão abertura para inserir temas da diversidade cultural, além de metodologias que não se limitam apenas ao ensino eurocêntrico.

Por fim, nas escolas observadas, os professores relataram as dificuldades para ensinar História Geral e especificamente História de Roraima. As referidas falas identificam uma

variedade destas problemáticas, e uma delas situa o ensino dessa disciplina em um espaço/temporal que está mais interconectado com o “currículo exótico” (eurocêntrico) e menos com uma perspectiva intercultural. A “práxis de ensino” está envolta de complexidades, tendo em vista que, convive com a diversidade.

3.1.1 O “currículo exótico e ensino de História” em meio à “diversidade pantanosa” e “ilhas” de prospectiva intercultural: um campo em disputa

A “diversidade pantanosa” se institui sobranceira no “currículo exótico” e no “ensino de História”, mas não exerce uma função hegemônica. Pois o espaço em que esta diversidade se apresenta é um campo em disputa. Um saber com característica intercultural começa a dar seus primeiros passos para um fazer que, junto com o saber científico, permitam outras formas de apreender. São pequenas ações comparadas a pequenas “ilhas” em um pântano, as quais submergem, na medida em que as “sombrias águas” vão baixando.

Nesse sentido, o interculturalismo se insurge em uma relação de conflitos, não apenas na tentativa de se incluir na “práxis de professores”, mas em seu próprio campo curricular que é um espaço de lutas. Conforme Ciges Sales e García López (2003), a interculturalidade atua entre dois extremos, de um lado o assimilacionismo e de outro o pluralismo. As autoras afirmam que, o interculturalismo assume um conceito de cultura que permite um diálogo, uma troca entre grupos culturais diversos; elas não a veem como algo superior ou inferior, muito menos trata a cultura como valores iguais, conforme os relativistas. Para as autoras citadas acima, o interculturalismo faz uma séria crítica aos elementos culturais que se chocam com os Direitos Humanos. Pois o conceito de cultura se define com uma ação de diálogo intercultural.

No brejo pantanoso em que as “águas sombrias” dominam (preconceito e discriminação contra o diferente) a troca de elementos culturais entre grupos diferentes enriquece o fazer pedagógico. O problema ocorre quando iniciam as discussões em sala de aula, pois a democracia permite a liberdade de expressão. É neste momento das discussões que submergem as concepções preconceituosas. No entanto, é necessário fazer uso de reflexões e de práticas interculturais que promova o equilíbrio “[...] entre el individuo y la sociedad, entre la diversidad y la igualdad, entre la equidad y la libertad [...]” (AGUADO ONDINA; GIL JAURENA; MATA BENITO, 2005, p. 63). A todo momento devem ser utilizados diálogos e negociações em que pese o respeito à diversidade cultural.

A subcategoria “homólogos e estranhos” parte da percepção do outro que tem as mesmas semelhanças, mas são culturalmente diferentes. Por terem características culturais diferentes, esses indivíduos, pertencem a grupos culturais distintos. Quando postos em confronto a uma cultura majoritária, são aceitos com restrições. São alvos de estereótipos atribuídos e fundamentados em uma gama de ideias preconcebidas com discriminações de várias ordens.

Para que possamos discutir com mais profundidade a questão da igualdade e da diversidade, tomemos de empréstimo a relação que é feita por Aguado Ondina (2011), sobre a diversidade:

Una estrategia muy efectiva a la hora de “legitimar” los discursos sobre diversidad como exclusión es el situar la “acción social” en lo que podemos llamar los no-lugares: aulas, despachos. Estos espacios, que no lugares, funcionan como máquinas de sustitución de la realidad concreta por otros regidos por criterios de “racionalidad”; en ellos el conocimiento es experto y abstracto; las voces no autorizadas se silencian; su sentido está en la planificación, no en el presente y en lugares concretos; son serios, no se bromea y se utiliza una jerga artificial asociada a conceptos abstractos de conocimiento experto que viene de afuera y de arriba. (p. 26).

Observamos que o conceito de diversidade onde todos são “iguais”, o ensino se estabelece como homogêneo, verdadeiro, racional, abstrato, silencioso e não se leva em conta a concretude dos lugares e das relações sociais, além de não associar a abstração conceitual a outros fazeres e conhecimentos de outras culturas.

Para Gil Jaurena (2013), a diversidade representa um des(encontro) em um mundo diverso que, não necessariamente tem conotação negativa. A diversidade nos permite sair da posição em que nos encontramos para ficar de frente a questões de conflitos em que a “igualdade” está intrinsecamente conjugada nas semelhanças de todos. Nesse sentido, diversidade é abertura, encontro, variedade, desafio, ao tempo em que é unidade, respeito, divergência e igualdade.

Observamos que a diversidade existente na escola representa um campo vasto para construir significados necessários ao bem viver, que é rico em modos de vidas diferentes. Entretanto, como não poderia ser diferente, é um lugar de conflitos. É um lugar de encontros das mais variadas formas de pensar e agir. A práxis de ensino em História deve submergir do pântano para a superfície rochosa e usar as lentes empíricas, sem deixar de lado a base construída pelo conhecimento científico. É preciso observar o diverso com outro olhar.

Os professores têm uma preocupação constante e um olhar específico sobre a presença dessa diversidade na escola. Podemos ouvir um dos professores dizer que “[...] agora também

o caso dos venezuelanos [...], mas também, de certa forma, eles sofrem [...] preconceito, mas aqui convive muito bem [...]” e continua, “Também nós temos outras pessoas que são haitianos” (ENTREVISTADO 1, 2018). Nesta fala identificamos uma demanda migratória, diante desta realidade os professores podem criar mecanismos que valorizem a convivência, o respeito, a tolerância e a aceitação entre pessoas de culturas diversas.

Essa diversidade na escola é percebida sobre outros olhares. Um professor diz,

[...] tem aluno de todos os bairros, dos bairros de classe média até dos bairros de periferia [...] tem aluno até de Bonfim e de Normandia. [...] tem a questão da diversidade de origem, muito desses meninos são filhos [...] de nordestinos [...] agora no caso da escola tá tendo os meninos haitianos, os meninos venezuelanos (ENTREVISTADO 2, 2018).

Na fala anterior é apresentada a diversidade migratória interna, externa e regional, e de classe social. Diversidade que compõe uma riqueza cultural que pode ser aproveitada em um processo de interculturalidade, mas que a escola ainda não percebeu em sua riqueza cultural.

Nas falas que seguem, os professores expressam-se a partir da pergunta sobre a presença de indígenas e afrodescendentes nas escolas: “Tem indígena muito, bastante. Posso dizer que existe bastante [...]. Numa aula que eu tava dando [aula] [...], semana passada, numa sala de vinte alunos eu contei pelo menos oito, [...]” (ENTREVISTADO 2, 2018); outro professor comenta sobre a presença de negros na escola, “[...] aqui nós temos alunos negros, temos alunos indígenas” (ENTREVISTADO 6, 2018); e por fim, argumenta outro professor, “Existe sim, na escola. Existe o indígena, existe o afro, em número menor. Acho que o indígena em número maior” (ENTREVISTADO 3, 2018).

Há relatos em que a diversidade é reconhecida, mas existem outros em que a presença de indígenas não é visibilizada. Um dos professores entrevistados reconhece na escola a presença de afrodescendentes, mas não consegue reconhecer a presença de indígenas, diz ele: “Existem afrodescendentes, mas indígenas não” (ENTREVISTADO 4, 2018); outro professor da mesma escola contraria dizendo “Temos afrodescendentes, temos os indígenas e os pardos” (ENTREVISTADO 8, 2018).

Isso nos leva a uma discussão sobre a identificação do outro. Percebemos que, muitas vezes, alguns estudantes não são identificados como indígenas por problemas relacionados com a auto-declaração; ou por motivos relacionados à classificação étnica racial. Esta última questão (étnica racial) será discutida adiante. Pois a identificação individual com determinado grupo social depende de características? Essas características dependem de algum fator ou apenas do reconhecimento pessoal? A negação da identidade reflete algum estereótipo?

A negação da identidade indígena continua sendo percebida em diversas falas de professores. Grande parte dos estudantes indígenas não se reconhecem como tal, mas existem alguns casos de assunção desta identidade. Os professores das duas escolas pesquisadas observam que “Existe, tem sim, existe. Existe bastante indígenas [...]. E eles não se assumem como indígenas. Poucos se assumem [...]” (ENTREVISTADO 5, 2018).

Um dos motivos de muitos estudantes não assumirem sua identidade indígena ocorre devido ao fato de terem ao menos um dos genitores não indígena, como explicitado nesta fala: “Se parecem muito com indígenas, mas quando eu pergunto: Onde você nasceu? Quem são seus pais? Ele [...], ‘bom, meu pai é maranhense e minha mãe é manauara’ [...]” (ENTREVISTADO 4, 2018).

Ao tempo em que há uma resistência à identificação de alguns estudantes como indígena, outros passam a se identificar. Esta identificação representa um rompimento de uma barreira criada por uma pressão social que se instituiu em forma de preconceitos e de discriminação sobre os povos indígenas. Na escola onde há uma preocupação em tratar as questões da diversidade cultural, os professores de História buscam afirmar a identidade dos indivíduos. Vejamos a experiência que o professor menciona com relação ao processo de identificação do estudante indígena:

[...] pela questão da identidade, e aí eu caminho exatamente para levar textos que, que identifique, que mostre. Por exemplo, aconteceu uma coisa muito interessante numa sala que tem bastante índio, tem um menino lá que é Wapixana e, eu mostrei um vídeo “Somos Índios” [...] ele sentou bem na frente e eu comecei a observar que ele começou [...] a se identificar com a fala dos caras, com [...] a aparência [...]. E aí os meninos acabam na sala, já é parte do bullying isso aí [...]. Dizer, “ei, parece fulano, que é ele” [...]. Ou então que é o outro. Vixe, diz, “esse aí parece fulano”, entende? Aí então tem todo o cuidado para quando vai mexer com isso aí. E depois desse filme ele revelou que ele fala Wapixana, que escreve em Wapixana. E aí ele foi pro quadro e escreveu um monte de palavra em Wapixana e ficou brincando com a gente lá, escrevendo em Wapixana. Então parece que é uma coisa pequena, só que é uma coisa muito grande porque já rompeu, pra ele uma barreira, eu creio que, rompeu pra ele uma barreira que antes ele tinha, que era se assumir como índio na própria escola, de ter vindo. Ele veio de uma escola indígena, ele cursou até a oitava série numa escola indígena na comunidade dele lá (ENTREVISTADO 2, 2018).

Na fala do professor observamos algumas questões que precisam ser discutidas. Primeiro, a preocupação em abordar a diversidade presente na escola como forma de conhecer o outro, o diverso; segundo, que há uma carga de preconceito e discriminação em volta dos estudantes indígenas; terceiro, há um “rito de passagem” importante quando ocorre a identificação do estudante indígena e assunção de sua cultura; quarto, o fato do estudante indígena se assumir como indígena, não necessariamente, muda a forma como os outros estudantes não indígenas o veem (dentro da concepção que a sociedade majoritária tem sobre

os indígenas em Roraima); e quinto, o processo de identificação deve ser espontâneo e não deve ser imposto.

Todos os professores entrevistados reconhecem que existe uma diversidade cultural dentro das escolas, além dos indígenas e afrodescendentes existe a presença do estudante-migrante. Essa presença, traz consigo todo um aparato de elementos próprios de sua cultura originária, que difere do modo de vida e de visão de mundo dos estudantes brasileiros. Nesse sentido, é necessário permitir outros saberes culturais façam parte do currículo escolar. Dentre esses elementos, a linguagem pode ser uma aliada para ampliar os horizontes interculturais, desde que seja posta em evidência a partir das relações culturais do outro. Isso nos aproxima de um diálogo entre culturas em que,

El lenguaje forma parte esencial de la cultura, no solo porque sirva de medio de comunicación interpersonal, sino también porque cada lengua expresa los valores, significados y cosmovisiones del grupo que la habla, y es un elemento, a menudo fundamental, de su identidad como grupo cultural diferenciado. Esta conexión entre lengua y cultura es de vital importancia para emprender la educación multicultural si partimos de que el estudio de lengua y da cultura debe entenderse desde la relación de las partes con el todo, a través de modelos integradores que expliquen las conexiones internas extralingüísticas y culturales (SALES CIGES; GARCÍA LÓPEZ, 2003, p. 28-29).

É preciso empreender uma práxis de ensino que consiga abarcar a relação intercultural a partir da língua do outro. Sabemos que não há muito espaço na escola para outras linguagens além da normatizada, mas é necessário criar mecanismos de interação entre as diversas línguas. É necessário fazer dessa dificuldade um desafio para uma prática intercultural.

Os estudantes estrangeiros que migram para Roraima sofrem por não compreenderem a Língua Portuguesa. Por desconhecerem a língua oficial brasileira, conseguem apenas adquirir conhecimentos parciais na disciplina de História. Além dessa problemática são alvos de discriminação ao tentarem falar a Língua Portuguesa. O professor discute a questão identitária do estudante-migrante e explica como ocorre a relação entre alguns estudantes. Diz o professor, “[...] os meninos venezuelanos têm vergonha de falar, quando é um debate, eles têm vergonha de falar. Por quê? Primeiro que eles não sabem se expressar, aí já tem medo da chacota [...]” (ENTREVISTADO 2, 2018).

Também tem a problemática dos estudantes estrangeiros e indígenas não entenderem o que o professor fala, pois existe o problema relacionado à linguagem que dificulta a compreensão. Nesta fala o professor faz um relato sobre a questão dos estudantes indígenas em comparação com os estudantes-migrantes venezuelanos. Observa o professor: “[...] ele não

compreende muitas vezes o que a gente tá falando. [...] A mesma coisa acontece com os meninos venezuelanos. Eles muitas vezes pedem para eu repetir algumas coisas, alguma fala que eu fiz, que eles não compreenderam por causa [...] da língua [...]" (ENTREVISTADO 2, 2018).

Mas a problemática da migração estrangeira para Roraima, relacionados à educação escolar, extrapola a sala de aula. Esta se inicia quando são realizadas as matrículas dos estudantes estrangeiros, pois os professores e servidores da escola desconhecem o sistema de ensino de outros países (em especial da Venezuela). O sistema de classificação e divisão em séries e níveis de ensino do Brasil difere do sistema de outros países. Existe também um conjunto de questões conceituais que são necessárias, mas difíceis de serem solucionadas pelo motivo da questão da língua, e o motivo é a barreira linguística que dificulta a leitura e a validação dos documentos. Nesse sentido, a argumentação é de que o estado não se preparou para essa demanda e não há nenhuma política pública que tenda a solucionar tais problemáticas. É o que explica o professor:

Esse fluxo migratório que a gente passa hoje no estado é um problema, está sendo um caos, mas a nível de escola. Eu acredito mesmo assim que a dificuldade maior que hoje nós temos é a nível de secretaria com respeito a documentação, de poder validar, conferir se o aluno está na série correta e a dificuldade em sala de aula da questão da linguagem. Essa aí que realmente é um impacto grande pro estado, em todos os sentidos, e no âmbito da escola exatamente esse. E aí não, como o estado não estava preparado e a escola se inclui nisso, não teve uma capacitação, um momento pra que a escola se preparasse para poder tá recebendo nessa magnitude, esse quantitativo de aluno dentro da escola (ENTREVISTADO 7, 2018).

Alguns professores identificam outras problemáticas com relação aos estudantes-migrantes. Entre estas, o preconceito contra o estrangeiro (a xenofobia). Essa atitude discriminatória é acentuada pelos discursos proferidos nos meios de comunicação roraimense. Muitas críticas à presença dos migrantes vindos da Venezuela são proferidas em rádio e veículos televisivos, em programas sensacionalistas, que têm seus reflexos no interior da escola. Como forma de combater as visões preconceituosas criadas contra os indivíduos, os professores dispõem apenas do recurso vocal, enquanto existe uma gama de comunicação que expande as relações de preconceitos.

Um dos estereótipos criados para discriminar os migrantes venezuelanos é apresentado por um professor no excerto a seguir. Na escola e na sociedade roraimense os migrantes são alvo de “marcas” que lhes representam e caracterizam preconceitosamente. O professor explica a relação dos estudantes no interior da escola dizendo que, “[...] em muitos momentos eu os via assim falando, por exemplo, se referindo aos venezuelanos como ‘venecas’, ‘os

venecas'. E depois dessas discussões eu sentia que havia uma diminuição. Eles ficavam rindo um para o outro, às vezes, mas de forma inibidora [...]” (ENTREVISTADO 4, 2018).

Na explicação acima, o professor de História toma como base as discussões que realiza em sala de aulas referente aos estudantes-migrantes venezuelanos. Ele afirma que houve uma diminuição da atitude preconceituosa realizada pelos estudantes. Nesse sentido perguntamos: o uso da narrativa verbal é um eficiente mecanismo capaz de mudar os conceitos que os indivíduos adquirem ao longo de sua formação social, familiar e escolar?

Diante da contestação anterior em que a fala é utilizada como narrativa verbal para mudança da prática preconceituosa, podemos tomar como referência a contraposição apresentada por Aguado Ondina et al., 2005, a qual afirma que os conceitos racistas, formas de conduta para a vida em sociedade são formados a partir das relações culturais da família (pelos pais), nas relações com outros (pela sociedade) e pela comunicação de massa (rádio, TV e internet). Quando a escola tem projetos de enfrentamento ao racismo, a xenofobia e todo tipo de discriminação e preconceitos ela não lida apenas com o discurso do estudante, mas com toda uma estrutura familiar, social e midiática. Portanto, podemos dizer que conceitos adquiridos no convívio familiar, na sociedade e pelos meios de comunicação não são tão fáceis de serem destruídos.

Na fala de outro professor, também, com relação à discriminação praticada contra os migrantes da Venezuela, explica que “[...] por onde passa, no sinal, nos meios de comunicação, ‘queime os venezuelanos, mande embora do país’. Com relação aos venezuelanos existe muito essa questão, da não aceitação. Já existe esse rótulo, né? É ladrão, é isso, é aquilo” (ENTREVISTADO 3, 2018).

Diante das afirmações, a grande maioria dos professores reconhecem a presença da diversidade cultural na escola. Este reconhecimento representa apenas que os coletivos diversos fazem parte da escola. Mas existem as problemáticas que advêm dessa diversidade que precisam ser conhecidas e problematizadas. Os problemas identificados na escola podem conter parte da solução, desde que sejam diagnosticados.

Os problemas relacionados com a diversidade cultural que encontramos refletem o próprio “currículo exótico”, pois são referendados pela/na “práxis de ensino”. Práxis esta que, embora persista em encontrar soluções para os problemas, insiste em promover um ensino homogêneo e eurocêntrico.

Portanto, podemos dizer que, os problemas da diversidade que foram relatados pelos professores podem conter o germe de sua autodestruição. Queremos dizer com isso que, os problemas que circunda cada um dos coletivos que representam a diversidade e estão

presentes na escola contém parte da solução. Mas para que isto ocorra é preciso que sejam visibilizados em suas particularidades para que possam ser conhecidos e, posteriormente, criadas soluções. Momento em que deve mesclar os conhecimentos científicos com os produzidos empiricamente. Para que isso ocorra, devem ser acrescentadas outras metodologias de ensino que visibilizem a riqueza da diversidade cultural no currículo.

Os indivíduos e seus coletivos podem ser representados pela diversidade cultural desde que sejam visibilizados. Para isso é preciso levar em conta e reconhecer, inicialmente, conforme Arroyo (2013), o avanço do conhecimento acumulado pela humanidade e disponibilizado para a escolarização. Depois, é preciso identificar que não houve ainda o reconhecimento dos “coletivos populares” com seus conhecimentos e saberes próprio. Estes sujeitos não aparecem nos currículos como autores de tais saberes e conhecimentos. Há uma ausência de “[...] sujeitos sociais, étnico-raciais, de gênero, dos campos e das periferias; dos trabalhadores” (ARROYO, 2013, p. 138).

Portanto, podemos afirmar que, “Trazer os sujeitos para os currículos, para o conhecimento significa trabalhar o ensinar-aprender sobre as experiências de vida dos seus sujeitos e não sobre matérias distantes, abstratas, significa aproximar mestres e alunos entre si e com os conhecimentos” (ARROYO, 2013, p. 153). Apesar de o autor fazer referência aos conteúdos como abstratos e distanciados da vida dos indivíduos, isto não quer dizer que defendemos a substituição dos abstratos pelos outros. Se assim o fosse, seria apenas outro processo de essencialismo, a substituição de um conjunto de conhecimentos por outro. A crítica que fazemos é sobre a questão do silenciamento de indivíduos que não são reconhecidos em seus fazeres e saberes culturais em detrimento de um ensino-aprendizagem único e exclusivo, de concepção eurocêntrica, monocultural e homogênea.

A “impressão sobre o diverso” refere-se a imagem mental que se tem sobre o outro, que em muitos casos não são perceptíveis. As marcas são fixadas com uma suposta naturalidade. A concepção de “impressão sobre o diverso” abarca uma série de percepções sobre os outros (indígena, afrodescendente, estudante-imigrante), as quais assumem formas variadas como a xenofobia e o racismo, mas na maioria das vezes é negada a sua existência.

Portanto, a citação a seguir especifica o racismo como um ato discriminatório que entendemos como uma impressão não apenas sobre o negro, mas uma imagem mental que se estende sobre o diverso, “o estranho”. Diz Silva (2017),

O racismo ronda sua existência na condição de um fantasma desde o seu nascimento, ninguém o vê, mas ele existe; embora presente na memória social e atualizado por ação do preconceito e da discriminação racial, ele é simplesmente negado, constituindo um problema social com efeito drástico sobre o indivíduo. (84)

O preconceito e a discriminação existem e se quedam latentes nas relações produzidas em meio à diversidade. Não existe naturalidade nos atos preconceituosos e discriminatórios que são praticados contra todos que pensam, agem, vivem e acreditam em coisas diferentes. Existe uma construção histórica de relações que definem quem é melhor ou pior, e os separam em guetos sociais. Portanto, podemos afirmar que, o sistema de ensino define as relações raciais na escola, as quais, contrariamente, se apresentam como democráticas, por meio da concepção de democracia racial, o que nos leva a pensar que a diversidade e o racismo não são aspectos a serem debatidos no âmbito escolar (ARROYO, 2010).

Ao tomarmos as falas dos professores neste “campo de disputa” que é o currículo, especialmente quando discutimos questões étnicas e raciais, podemos acrescentar que não há nenhuma condenação ao fato de não identificarem problemas racistas ou xenofóbicos no espaço escolar, pois o sistema prepara a todos para silenciar os conflitos. Nesse sentido afirmamos, que “[...] não são os professores, nem os administradores que fazem as escolas e o sistema de ensino. Ambos estão feitos e estruturados em lógicas seletivas e racistas” (ARROYO, 2010, p.115).

Alguns professores afirmam que não existe discriminação e preconceito na escola, que nunca viram algo desta natureza ocorrer. Argumenta um professor: “Eu não vejo assim aquela, aquele preconceito, aquele afastamento em relação a alunos pardos, indígenas [...]” (ENTREVISTADO 1, 2018). Em outra fala diz o professor: “Eu pessoalmente eu nunca vi e se eu ver, eu vou contra e eu [...] busco direito da diversidade, porque cada um de nós temos o direito e defender aquilo que mais convém, e eu digo sempre pra esses meus alunos [...]” (ENTREVISTADO 5, 2018).

Na fala seguinte, o professor nos faz perceber uma situação inversa, alegando que, o que existe não é preconceito contra o outro, mas uma não aceitação de uma condição que lhe é própria, pessoal. Em suas palavras: “Eu vejo muito mais aceitação ou a dificuldade de aceitação dos próprios adolescentes. De se aceitarem negros; de se aceitarem indígenas; de se aceitarem gordos, gays. Quer dizer, é muito mais difícil pro próprio aluno se aceitar do que às vezes os próprios colegas” (ENTREVISTADO 8, 2018). Podemos pensar que essa não aceitação de uma identidade pode ser o reflexo de uma pressão social. Pressão preconceituosa que atua como a “impressão” de estereótipos que identifica os coletivos diversos.

Quando a questão do preconceito e da discriminação se refere a estereótipos criados para agredir ou inferiorizar o outro, o professor afirma não ter presenciado durante suas aulas de História. Na descrição abaixo ele descreve:

Olha, eu não vejo com grandes problemas não. Mas eu acho que eles se respeitam, neste ponto, bastante. Se respeitam, se aceitam. Se eu for pegar, olha nós estamos no meio do ano, de ter ouvido alguma expressão de racismo ou de preconceito, de desrespeito ao outro, de forma pejorativa, eu não ouvi. [...] Acho que hoje eles não têm aquelas brincadeiras que a gente ouvia há dez anos atrás, “é coisa de preto”, “tinha que ser esse caboco”, eu não tenho, eu confesso pra você que eu não tenho ouvido isso. Na minha sala de aula não. Já ouvi muito mais esse tipo de desrespeito com relação à cultura do outro (ENTREVISTADO 3, 2018).

Muito embora o mesmo professor admita, posteriormente, que tenha percebido entre os estudantes a existência de preconceito, mas não diretamente contra os seus amigos e conhecidos. Nesta fala percebemos que não se enfatiza a pessoa diretamente (o negro), mas um coletivo “invisível” (esses negros). É uma relação que identifica o outro, mas não o que faz parte de minha relação pessoal, é uma discriminação difícil de ser reconhecida, pois adquire-se uma visão impessoal de um grupo que parece que está distante de quem discrimina. A seguir o professor comenta a discussão que ocorreu em sala sobre as cotas nas universidades públicas,

[...] “eu tô me matando de estudar aqui pra passar no vestibular e vem esse nego com o diabo dessas cotas e toma vaga da gente”. Então eu sinto, sabia? Mas com relação ao negro, mas com relação [...] a dois alunos que são negros. A gente não vê situações de piada, de brincadeira, esse tipo de coisa não. Mas quando a gente entra nesses esquemas aí, você se sente a porrada (ENTREVISTADO 3, 2018).

As últimas citações apresentadas acima nos levam a pensar que existem duas maneiras de encarar os atos de discriminação e preconceitos. A primeira é velada, pois como foi abordado, há um silêncio em nome da democracia racial; a segunda é relativa a um coletivo “supostamente” desconhecido (os negros), e as cotas um “privilegio” que são “deles”.

Continuando a reflexão sobre esta última citação indagamos sobre a relação que feita diretamente negros/cotas. Na verdade a lei das cotas (Lei 12.711 de 29 de agosto de 2014) determina em seu Art. 3º, que 50% das vagas para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas devem ser divididas entre “[...] autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência [...]” (BRASIL, 2014). Também podemos pensar que os indivíduos que são contrário a lei das cotas podem, caso queiram, concorrer com os 50% que não se definem conforme os critérios da lei apresentado anteriormente.

Isto nos leva a imaginar que há um desconhecimento de ambas partes, professor e estudante, de que a lei é ampla e há um equilíbrio no acesso ao ensino superior público. Uma questão importante a ser levantada é que os estudantes que são contra a lei das cotas têm grande chance de se incluir entre os autodeclarados conforme determina a lei. Quando

levamos em consideração a população de Roraima preta e parda chegamos a um total de mais de 72%, conforme dados apresentados anteriormente.

Com relação à questão da impressão que se tem sobre a diversidade cultural dentro da escola percebemos que o termo (diversidade cultural) é confundido com habilidades específicas desenvolvidas pelos alunos. Em algumas falas de professores há uma tendência de associar ações que envolvem apenas os valores de uma única cultura (monocultural) com a diversidade cultural.

Lembrando que o conceito de diversidade cultural que nos referimos, trata de normas, estratégias e valores de grupos que se relacionam a partir de um processo histórico que se formou em um campo de batalha (AGUADO ONDINA et al., 2013). Uma luta da diversidade que ocorre constante para afirmação desses espaços.

Desta forma, o que percebemos no interior das escolas é que existe espaço garantido para a prática de habilidades monocultural. O espaço para socialização é assegurado e delimitado dentro de um campo de ação específico e unitário, pois não foram apresentadas formas de pensar, de agir, de crer ou simbologias e visões de mundo divergentes entre si. Quando perguntado sobre as práticas culturais existentes na escola o professor afirma que:

Nós temos alunos que [...] gostam de frequentar muito a biblioteca; nós temos alunos que gostam de praticar atividade esportiva; nós temos alunos que gostam de praticar atividades culturais; [...] temos uma diversidade religiosa na escola. Então eles gostam de se reunir em grupos para poder tá adorando a sua religião [...] (ENTREVISTADO 7, 2018).

Apesar de haver a diversidade cultural presente na escola não há espaço para todas, ao menos não foi apresentado outra prática que não habilidades culturais hegemônicas. A diversidade cultural é confundida com as habilidades de uma única cultura que são atividades praticadas pelos estudantes como esporte, religião e leitura.

Uma questão que também nos chama a atenção é o chamado auto-preconceito. O auto-preconceito é o ato do indivíduo absorver e reproduzir o racismo que é parte do preconceito estrutural. O auto-preconceito é definido como uma identificação de si próprio a partir de rótulos criados por outros. Podemos observar esse fenômeno em situações quando uma pressão social faz com que estes se identifiquem com tais estereótipos criados a partir de características predefinidas por meio de práticas racistas e discriminatórias. Alguns observam os indivíduos como autores do próprio ato discriminatório, mas esta visão carrega em si a própria discriminação, pois nega as influências externas sobre o indivíduo.

A estes que não se consideram indígenas, negros ou pardos (afrodescendentes), lhes são atribuídos à pecha de serem autoexcluídos. A “impressão” que se tem é que não existe

uma relação de conflito (práticas racistas e discriminatórias) imposta pelos demais, vinda das relações familiares, sociais e midiáticas.

As falas a seguir demonstram como isso acontece no interior da escola. Diz um professor sobre os estudantes-migrantes: “[...] a problemática que tá aqui é que os meninos daqui [Roraima] querem fazer amizade com alguns [...] Eles [estudantes-migrantes] se isolam entre si. Não todos, mas a maioria já tem seu grupinho daqui. Por isso que eu te digo que o preconceito parte deles próprios” (ENTREVISTADO 6, 2018).

A situação com relação aos negros e pardos, também é pensada com a mesma característica de auto-preconceito. No diálogo a seguir, o professor exemplifica o discurso do estudante. O professor se diz assustado com a fala que permite transparecer, sem nenhuma discricção, todo ato discriminatório que ficou latente por muito tempo, mas agora, nestes tempos sombrios, são explicitados sem pudor:

Agora com relação ao negro e eu não sei. Eu acho que é bem mais difícil, é bem mais difícil porque [...] esse ano mesmo, um debate que a gente fez em sala de aula. [...] fiquei assim assustada, porque eles [falaram]: “[...], eu não vejo que há preconceito, preconceito contra o negro não”. [...] “Professora a senhora não acha que os próprios negros é que se discriminam?” [...] “É os próprios negros [...].” (ENTREVISTADO 3, 2018)

Dizer que os próprios negros se auto-preconceituam é referendar e dar visibilidade a discriminação e ao preconceito racial que sempre se portou como “fogo no paiol”. Por cima apresenta um clima de normalidade, mas em seu interior, arde em chamas. O preconceito e a discriminação contra afrodescendentes, indígenas e estudantes-migrantes em diversos momentos têm se apresentado com desdém e dissimulação, contrariando sua característica velada.

O professor percebe que os jovens têm se portado com um discurso que não condiz com a fase de vida da adolescência que, durante muito tempo foi percebida como revolucionária e rebelde. Na fala a seguir, o professor faz referência à convivência na escola: “Nós vivemos num mundo de ódio, de intolerância. Eu fico assustada, como eu vejo a intolerância desses jovens. Muita das vezes o pensamento reacionário, conservador” (ENTREVISTADO 3, 2018).

De uma forma geral, “impressão sobre o diverso” que os professores têm é fundamentada pela formação inicial. A formação inicial ainda é realizada com ênfase na generalidade e na universalidade educacional. Durante a formação, os professores têm que abandonar parte do que conheceram para se adequarem apenas a nova realidade acadêmica, racional e científica. Desta forma, tomamos de Arroyo (2008), a argumentação que

fundamenta essa relação, pois para ele, a formação dos professores se choca com a diversidade por ser generalista, pois se concebe uma visão universal de vários conceitos como (humano, cidadão, histórico, racional, de progresso, de conhecimento, de formação e de docência). Também se defronta com o aparato legal e normativo, além do político, dos procedimentos e tempos de apreender que são atribuídos em concepções gerais. Todas essas concepções universalistas servem para classificar e padronizar os indivíduos e seus coletivos, além de criar hierarquias e causar polarização. A generalização justifica as desigualdades, independente da diversidade.

Nesse sentido, devemos refletir sobre o papel dos professores nesta relação, pois a mudança na concepção e na estrutura curricular ainda está por vir, mas é preciso discutir tais questões. A formação continuada pode questionar o que está posto, o que não está visível devido o “lamaçal” que encobre a realidade neste “brejo pantanoso”.

A subcategoria “currículo exótico”, abordada anteriormente, é representada pelo “estranhamento” que os indivíduos têm do ensino de História. O referido ensino se apresenta em sua práxis com um caráter monocultural, eurocêntrico e homogêneo. Isto nos leva a perceber que a formação dos professores segue a mesma lógica. Os professores passam a reproduzir o que lhes foi ensinado, de forma que ocorre um processo de reprodução de desigualdade social e educacional. Para Arroyo (2008), o processo de reprodução das desigualdades ocorre porque o sistema e a docência estão intimamente integrados pela padronização epistemológica e racional, cultural, avaliativa, classificatória, cultural e segregacional.

É preciso ir além do ensino racional, científico e civilizador. A formação continuada é um dos caminhos para acrescentar e se posicionar no mundo a partir da diversidade. O rompimento com o ensino homogêneo, monocultural e eurocêntrico representa a inclusão de outros valores e outros conhecimentos no currículo. A instituição de outros saberes dá visibilidade aos que foram silenciados pelo currículo eurocêntrico.

Para Inbernón Muñoz (2013, p. 498) “A formação é poliédrica. E o currículo não pode ser unicamente esse instrumento que ajuda os alunos a aprenderem mais (as matérias), mas deve permitir a seleção dos melhores meios no contexto para desenvolver a aprendizagem”. Uma mudança substancial deve ocorrer na formação para que haja outra concepção de ensino, que permita a superação da “diversidade pantanosa”. Novos olhares e novas abordagens sobre os diferentes (os outros) que estão no dia a dia da escola podem ser o início da mudança da práxis.

Quando os professores participam de um processo de formação continuada onde a diversidade cultural é sua base, institui-se um despertar para novos saberes. Os professores que tiveram a oportunidade (ou lutaram por) de uma formação continuada, em que a diversidade cultural fosse o tema central ou mesmo coadjuvante, conseguiram realizar reflexões sobre sua práxis e produzir mudanças.

Na discussão a seguir, o professor fala sobre a formação continuada no Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência – PIBID. O professor reconhece que o PIBID influenciou de forma direta a sua práxis profissional. Portanto, este diz: “Olha não sei se pode se dizer um curso de formação, mas que contribuiu muito com a minha formação. Eu participei da última versão que teve na Universidade Federal do PIBID. [...] tivemos um PIBID que era exatamente isso na escola, diversidade cultural” (ENTREVISTADO 3, 2018).

Além da formação demonstrada anteriormente, outro professor informa que existe na escola um curso de formação continuada que está participando: “[...] eu tô fazendo Protagonismo Jovem [...] agora” (ENTREVISTADO 5, 2018). A informação do professor é acrescida por outro colega, fazendo referência ao curso citado anteriormente, “É uma formação continuada do estado [...] por incrível que pareça são os professores de História que convidaram ela [formadora] [...] arranjamos uma turma que dava pra formar uma sala e ela se propôs a trazer esse curso para cá [...]” (ENTREVISTADO 6, 2018). Explica o professor que o curso “[...] trata [...] [das] problemáticas que acontece com a miscigenação, com o racismo, com, que aí fala do indígena, fala de todos [...]” ENTREVISTADO 6, 2018).

Foram esses cursos de formação continuada que, mesmo não sendo específicos, fomentaram discussões mais acentuada e preocupação dos professores de uma das escolas, com relação a diversidade cultural. As reflexões que os professores passaram a fazer, após estes cursos, influenciaram na dinâmica da escola.

Outro aspecto a ser considerado é a ideia de perspectiva intercultural, que é tomada como um ato de enxergar outras possibilidades de ser, de fazer, de produzir e de ver o outro em analogia com o seu passado histórico. Esse olhar em perspectiva toma como base os feitos históricos da humanidade como forma de enxergar a realidade atual e as mudanças que as relações que estas podem produzir. Dessa forma, as análises feitas por professores de História permitem observar possibilidades de compreensão da diversidade cultural.

As análises feitas pelos professores de História seguem diversas ordens. Uma delas observa o processo de interculturalidade como uma possibilidade futura. Sua base é fundamentada nos conhecimentos indígenas em uma perspectiva intercultural e interdisciplinar. Diz o professor:

Seria mesmo reinventar a escola. Se você for pensar no currículo, sinceramente intercultural, considerando essas diversidades, aí teria que a escola ser definitivamente uma escola democrática mesmo, onde currículo fosse pensado junto com o aluno. É um caminho interessante [...]. Porque aí as questões pra ser discutidas eram questões próprias, ali, daquela escola, daquele lugar, daquele grupo de aluno juntamente com os professores. Então, mas aí teria que a escola ter uma abertura pra participação do aluno, que não tem [...]. Ainda é o diretor quem manda na escola, ainda é o professor que faz currículo. Então não tem, e a maioria dos professores pegam o currículo que já tá pronto e joga ali e não refaz [...]. Porque ele não sabe ali, por exemplo, a questão intercultural e a questão da diversidade entra até na questão da Física [...]. Na Física, na Matemática, sabe? Quando vai falar de física, só fala [...] dos [europeus], como se na África não tivesse cientista, como na América não tivesse cientista [...]. Na hora que vai falar de ciência, por exemplo, ninguém diz que grande parte das plantas, dos remédios que nós usamos, na farmacopeia do mundo todo é originária da América [...]. Dos pajés que desenvolveram. Um jeito de desenvolver aquela planta que descobriu, que recebeu a mensagem. Outro dia eles riam de mim [..]. Eu tava dizendo, mas o pajé é um médico, gente. É o médico da aldeia. “Professor como é que o índio lá, ele há de saber que aquela erva lá vai [curar], o cara tá com aquela doença [...]?” Mas aí é o espírito que vai. Aí eles caem na gargalhada [...]. Eles não compreendem que é o espírito [...]. E é mesmo. Que o pajé diz: “não, é um espírito que veio até mim e disse: olhe em tal lugar tem uma planta assim, vá lá e tire e vai servir para essa doença aí”. O contato dele é com o espírito. Aí eles, eles abrem essa possibilidade para o debate, nesses debates assim, entendeu? (ENTREVISTADO 2, 2018)

Ao se pronunciar sobre a interculturalidade em meio à diversidade, o professor fala de uma escola democrática a ser construída. Mas também, expõe sobre a escola que deveria permitir a participação dos estudantes em decisões de sua política educacional para que houvesse a democratização do espaço escolar. No entanto, podemos observar no discurso do professor duas perspectivas extremas que dizem muito sobre a distância que a escola brasileira se encontra dos estudantes e de seus coletivos (indígenas, afrodescendentes, pobres, moradores da periferia e rural etc). A primeira concepção diz respeito à escola, local onde não há espaço para a participação dos estudantes nos fóruns de decisões que, teoricamente, são democráticos; a segunda refere-se à incompreensão dos alunos de outros saberes, crenças e visões de mundo de outros coletivos.

A prospectiva intercultural também está presente no debate sobre o estudante-migrante. O professor aborda o tema com muita precisão, fazendo com que o estudante local possa, a partir de uma reflexão do contexto histórico, perceber a realidade de convívio na sociedade roraimense e no interior da escola. Referimo-nos ao convívio entre migrantes, a população local e os estudantes.

Na exposição abaixo feita pelo professor percebemos que, a partir de um contexto histórico específico, pode haver uma interação com a realidade migratória em que os estudantes são parte. Segue a analogia proferida pelo professor:

Porque nós vivemos um momento de muita crise [...]. Não é só dessa crise de identidade que já é. Penso que essa crise ela é fruto de um processo que está em transformação e mudança. Pra onde vai eu não sei dizer. Às vezes [...] eu acho que a História nos serve para mostrar isso também. Eu posso até tá errado, às vezes eu discuto isso com meus alunos. Gente, vocês podem estar no momento semelhante àquilo que as populações do final do Império Romano estavam vivendo. As populações do final do Império Romano estavam aterrorizadas. Por que, que estavam aterrorizadas? Porque estava batendo à porta dela uma quantidade enorme de outras pessoas que falavam a língua diferente, que tinha uma cultura diferente, que tinha uma religiosidade diferente, que tinha um Deus diferente, que tinha todo um comportamento de vestir, de falar e Deus do céu sabe mais o quê. E essas pessoas ficavam lá estáticas. Até a forma de se relacionar era diferente. O romano tinha toda uma forma de conquistar a mulher ou vice-versa, aqueles que vão ser chamado de bárbaros tinha outro, e aquilo foi pra eles uma, um final de uma era, um final de uma época. Deve ter sido momentos terríveis, tenta imaginar vocês. Pra quê que a gente estuda História então? Tente olhar pra essa sociedade que tá em decadência, que tá se acabando [...]. Isso sempre aconteceu, isso sempre vai acontecer (ENTREVISTADO 4, 2018).

Podemos observar dois eventos nas duas últimas explicações feitas pelos professores. São dois eventos implícitos nas falas. O primeiro evento diz respeito ao saber e conhecimento dos professores de História; o segundo evento demonstra um distanciamento e um desconhecimento dos estudantes quanto às questões da diversidade.

Também podemos constatar nas falas apresentadas pelos dois últimos professores duas formas diferentes de abordar a diversidade. O primeiro professor aborda por meio de um tema local para dar visibilidade ao diverso. O segundo professor se apropria do conhecimento histórico geral para responder a uma demanda migratória. Assim, podemos deduzir que os dois se utilizam apenas dos seus conhecimentos, usando a narrativa verbal para dar cabo de uma realidade complexa.

Apesar de alguns professores se apresentarem como conhecedores da realidade histórica e realizarem analogias consideráveis, também conseguem identificar uma série de dificuldades para ensinar História. As dificuldades relatadas incomodam os profissionais que, muitas vezes não conseguem superar tais infortúnios. Na maioria dos casos, as problemáticas com relação ao ensino de História são de responsabilidade institucional, o que dificulta uma ação enérgica sobre estas. Em outros casos, as dificuldades não são superadas pelo fato de não haver uma formação adequada para os professores.

Segue abaixo, na figura 7, as principais dificuldades informadas pelos professores de História para o ensino da disciplina. As dificuldades são de competência do estado, dos professores de História e a dos estudantes.

Figura 7 - Dificuldades relatadas pelos professores para ensinar História e suas competências

Estado	Professores	Estudantes
Formação continuada precária e não efetiva	Dificuldade na formação continuada (diversidade cultural)	Não leem
Bibliotecas precárias	Negação das dificuldades (alguns)	Rejeitam História Local
Sem acesso à internet (algumas escolas)	Dificuldade linguística	Pensamento cartesiano
Faltam profissionais de apoio técnico	Necessidade de modificar a relação com o diverso	
Não existe livro didático sobre História de Roraima		
Falta fotocopiadora		
Falta papel		

Fonte: Elaborada pelo autor (2018)

Dentre as competências que imobiliza a “práxis de ensino” está a formação continuada que é da alçada do estado, conforme Art. 62, § 1º da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. A referida formação continuada, em relação a diversidade cultural, não é executada por uma política efetiva do estado de Roraima. Especialmente com relação à questão da História e da cultura dos afrodescendentes e indígenas, conforme discussão apresentada anteriormente.

Alguns professores se pronunciaram com relação ao ato de ler dos estudantes e fizeram referência direta à precariedade da biblioteca da escola. Com relação ao ato de ler os professores são unânimes em dizer que “[...] eles não gostam de ler, [...], esses meninos não leem. Eles não sabem ler e eles não gostam de ler”. Ao ser questionado a relação de não leitores com a falta de leitura dos pais, argumenta o professor, “Acho que tem. É, tem. É a maioria vem de família que o pai nunca leu um livro [...]. Não lê livro. Por isso que eu levo muito texto para sala de aula. Eu tô levando muito texto” (ENTREVISTADO 2, 2018).

Em outra conversa ao ser indagado sobre a relação dos familiares dos alunos com o ato de ler, o professor informa o diálogo que teve com os pais em uma reunião. “A gente na reunião pede, [...], o seu filho tem que ler mais um pouquinho [...] “Eu só quero a nota, dê a nota dele!”” (ENTREVISTADO 5, 2018).

Sobre a biblioteca diz o professor, “Com relação assim, ao material didático, a gente tem uma biblioteca [...] Ninguém nem pode chamar de biblioteca. A biblioteca é pobre, paupérrima” (ENTREVISTADO 3, 2018).

Sobre a falta de livros na biblioteca os professores alegam a falta de livros paradidáticos. Ao ser confrontado com o Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas não foi encontrado nenhum projeto que promova o hábito da leitura. O que é explicitado no PPP das escolas é a prática de leitura em sala de aula. Portanto, os livros paradidáticos poderão contribuir desde que os professores tenham um planejamento para seu uso.

A problemática da falta de internet em uma das escolas dificulta a realização de atividades, de acordo com o professor. Pois, o acesso a esta mídia como ferramenta educacional, poderia ser utilizado como uma solução para pesquisas e leituras dos estudantes. Os estudantes poderiam ler os textos que o professor indica conectados via internet, isso supriria a falta de livros da biblioteca. O professor reclama a falta de apoio logístico, dizendo: “Vou precisar do tempo da pesquisa, mas eu não tenho esse material pra pesquisar. [...] Qual seria a saída? Seria a Internet, porque nós íamos buscar nos livros [...]” (ENTREVISTADO 2, 2018).

Um dos problemas que dificultam a prática de ensino em sala de aula é a falta de profissional técnico. Segundo o professor, quando necessitam de um apoio técnico para ver um filme ou usar uma sala específica, toda logística é feita pelo próprio professor. Isso ocasiona uma considerável perda de tempo para que realize suas atividades. “[...] não tem um profissional específico pra trabalhar numa sala de aula; aí você perde um tempão organizando tudo para começar o filme. Filmes em História são no mínimo de 2 a 3 horas; aí você passa um mês para passar um filme. Então é nesse sentido que eu tenho dificuldade” (ENTREVISTADO 5, 2018).

Com relação ao livro didático sobre História de Roraima, os professores que tentam trabalhar a partir da História Regional, sentem-se desprivilegiados por não ter o conteúdo das pesquisas realizadas pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) sistematizado em forma de livro. Para o professor “A maior dificuldade é assim, material didático”. Explica que o material o utilizado sobre História de Roraima é produzido por eles próprios (transposição didática): “[...]o material a ser trabalhado, o material didático a gente tem que [...] considerar que a gente tem muitas produções, mas as produções não são a nível do aluno. Então a gente tem que fazer aquele, aquele resumo, fazer [...] algo para que possa chegar até o aluno” (ENTREVISTADO 3, 2018).

Os professores gastam uma boa parte de seu tempo fora da escola confeccionando material para exercer sua prática profissional. São resumos, sistematização de textos e artigos retirados da internet para subsidiar as aulas de História. Acontece que, sem recursos públicos suficiente, os professores utilizam seus proventos para comprar papel e fazer fotocópias de texto para os estudantes. Dizem os professores: “É tanto que eu, o ano passado, eu trabalhei com o primeiro ano [...] sofri muito atrás de material. Eu levava [...] eu tirava xérox em casa, baixar texto da internet, fazia síntese em casa [...] Mas eu gastei uma grana imprimindo texto em casa porque na escola não tinha como imprimir [...]” (ENTREVISTADO 2, 2018); outro professor se refere ao contexto em que a escola está inserida, dizendo: “Você sabe que há precarização da escola, não tem nada na escola. [...] qualquer texto [...] tem que cair a xérox, tem que ir lá reproduzir, gastar dinheiro” (ENTREVISTADO 3, 2018).

A dificuldade de acesso a um curso de formação continuada provoca uma série de dilemas na “práxis de professores”. Existe uma demanda com relação à diversidade cultural e os professores reclamam da dificuldade em realizar a formação.

Um dos comentários feitos diz que “A problemática é justamente essa. Como é que o professor na prática, como ele trabalha essa diversidade cultural? Como é que ele trabalha considerando a interculturalidade? Como é que se constrói na ação pedagógica, pensando nisso aí [...]” (ENTREVISTADO 2, 2018); outro professor complementa: “[...] eu acho que na prática [...] a realidade tem superado a nossa discussão, muito à frente” (ENTREVISTADO 4, 2018).

Sabemos que o tema diversidade cultural é amplo e trata de uma gama de problemáticas em que estão presentes às questões étnicas raciais, migratória, LGBT, gênero, populares, deficientes etc. São muitas as demandas que integram as discussões teóricas em um campo de disputa bastante amplo, que vai desde o multiculturalismo até a transculturalidade, passando pela interculturalidade. Percebemos que alguns professores negam a existência de dificuldades para trabalhar a diversidade cultural, apesar de sua complexidade. Mas sabemos que esta negação é um reflexo da falta de formação.

Alguns professores falam que não há dificuldade para inserir a diversidade cultural no “ensino de História”. Essa afirmativa nos permite perceber que são os professores que acreditam que o conteúdo didático contempla a discussão da diversidade cultural na escola. Isso demonstra que há um abismo entre o que os professores conhecem sobre diversidade cultural e a sua formação nesta temática. Nos diálogos a seguir podemos perceber como isso ocorre.

O professor comenta que acredita na formação inicial do professor de História, pois há uma crença que ela contempla a questão da diversidade cultural. Na entrevista o professor afirma que, “Não! Eu acredito que pela formação do professor [...] E mais especificamente da área de História, eu acredito que ele tenha um bom domínio pra desempenhar e pra lidar com essas situações [...]” (ENTREVISTADO 7, 2018).

Para outro professor de História a dificuldade de ensinar depende da compreensão dos alunos. Quando os alunos desconhecem os conceitos históricos, dificulta o ensino. Assim, o professor diz que “[...] a dificuldade de se ensinar História [...] tá vinculada à falta de formação [de] conceitos, conceitos primários, conceitos básicos [...]” (ENTREVISTADO 8, 2018). Neste diálogo percebemos a clareza da concepção do “currículo exótico” ao definir a exclusividade do conhecimento apenas ao âmbito da ciência. A clareza acontece não pelo que o professor fala, mas pela formação que direciona a um fazer apenas racional.

Com relação à problemática linguística esta foi abordada na discussão da subcategoria “fracasso do exótico”. Portanto, esta dificuldade remete a questões da língua falada por estudante-migrante e indígenas. A escola trabalha com a perspectiva assimilacionista, onde os indivíduos devem se adequar à língua oficial para aquisição dos conteúdos disciplinares que fazem parte do seu currículo, embora tenha atividades interdisciplinar que tente uma reciprocidade cultural e linguística.

A questão da dificuldade de ensinar História é remetida aos estudantes. Estes são identificados como indivíduo que não gostam de ler. Essa questão foi discutida em subcategoria anterior. Todavia, podemos reafirmar que a leitura da palavra é de fundamental importância para o conhecimento racional. Com relação aos estudantes de ensino médio, se espera neste nível, que tenham a referida habilidade. No entanto, estes estudantes não são hábeis leitores da palavra, mas têm uma significativa leitura do mundo. A partir da leitura do mundo é possível desenvolver a leitura da palavra em que pese sua significância para os indivíduos, sem que ocorra perda em desenvolver os conteúdos científicos.

A rejeição da história local é parte importante a ser considerada. Pois os indivíduos, que têm conhecimento de seu passado conseguem se compreender em seu processo histórico. A ideia de pertença a uma determinada localidade, promove a identificação do indivíduo em meio ao diverso. Nesse sentido, Fonseca (2009, p. 123) diz que, “Ensinar e aprender a história local e do cotidiano é parte do processo de (re)construção das identidades individuais e coletivas, a meu ver, fundamental para que os sujeitos possam se situar, compreender e intervir no espaço local em que vivem como cidadãos críticos.”

Alguns professores de História argumentam que existe dificuldade em discutir a História de Roraima, pois há uma rejeição por parte dos estudantes. Observemos o que dizem esses professores: “Por mais que eu esteja trabalhando com questão local eles não têm interesse, não têm interesse. Você tá dando aula, pensa que não, cara está assistindo uma série. O fone aqui por cima, as meninas, por exemplo, o fone aqui por cima do cabelo” (ENTREVISTADO 2, 2018); “Dificuldade sim, tem dificuldade. Porque assim, [...], os alunos não gostam, sabia? ‘Ah não professora, História de Roraima não’ [...]. Por toda essa situação que a gente vive e viveu de que o indígena é marginalizado na sociedade local [...]” (ENTREVISTADO 3, 2018).

A ojeriza à história local, História de Roraima, por parte dos estudantes, representa um mergulho sob o “pântano do diverso”. Promove um aprofundamento dos conflitos onde a discriminação e o preconceito se acentua em forma de racismo e xenofobia.

O professor de História fala do pensamento cartesiano que os estudantes estão condicionados. O pensamento cartesiano aqui referenciado é aquele onde os estudantes veem o conhecimento desintegrado, disjunto, em uma separação bem definida da realidade. Para os estudantes, segundo os professores, o ensino de História deve ser factual.

Essa forma de ensino permite que o professor realize uma práxis voltada para adestramento, treinamento ou instrução dos estudantes. Enquanto que o currículo voltado para a diversidade cultural permite aos professores de História irem além destes. Adestramento, treinamento e instrução são condicionamentos criados para formar estudantes para os concursos públicos e vestibular, sem nenhuma preocupação com a formação cidadã. De acordo com o autor a seguir podemos entender essa forma de educar por um mecanismo que,

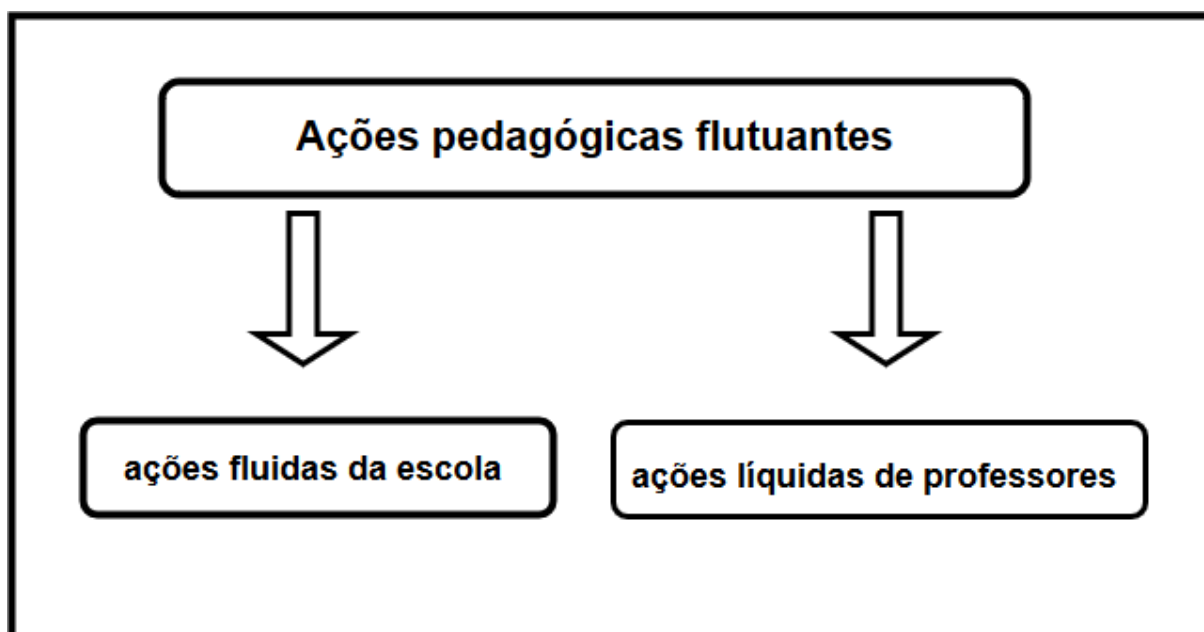
Em vez de processo (uma ação em exercício contínuo), em vez de iniciação ao pensamento (onde a inaturalidade é constitutivamente importante), a educação tecnicista propõe atividades tópicas, realizadas num certo momento e encerradas como produto final. Neste caso convém falar de adestramento ou treinamento (SODRÉ, 2002, p. 102).

O problema deste tipo de formação se agrava quando constatamos que o serviço público ou vestibular não abre oportunidade de acesso a todos, criando barreiras e seleções, deixando à margem deste ensino, principalmente aqueles que não se enquadram no perfil padronizado, ou seja, os que não atingem esse objetivo excludente. Esse tipo de ensino é também uma característica do “currículo exótico” que cria barreiras, impedindo assim, a diminuição das desigualdades educacionais e sociais.

CAPÍTULO 4 - O “CURRÍCULO EXÓTICO”: ENTRE AÇÕES “FLUIDAS” E “LÍQUIDAS” DE PROFESSORES E DA ESCOLA

A terceira categoria central é chamada de “ações pedagógicas flutuantes” é também integrante do “currículo exótico”. As subcategoria em que esta categoria está subdividida são “ações fluidas da escola” e “ações líquidas de professores”- conforme figura 8. As “ações pedagógicas flutuantes” são assim chamadas por duas razões: a) por se distanciar dos saberes e conhecimentos que os estudantes (afrodescendentes, indígenas e estudantes-migrantes) trazem das relações culturais de seus espaços de vivências; b) devido a desvinculação das ações pedagógicas entre professores e a escola.

Figura 8 - Categoria analítica central “ações pedagógicas flutuantes” e subcategorias



Fonte: Elaborada pelo autor (2018)

As escolas apresentam uma relativa visibilidade quanto aos conhecimentos presentes na sociedade e em seus coletivos (urbanos e rurais). A relativa visibilidade se apresenta no distanciamento das escolas sobre as questões da diversidade cultural. Apesar de estarem presentes na escola (afrodescendentes, indígenas e estudantes-migrantes), estes são relativamente visibilizados. São reconhecidos na escola com suas presenças físicas pela

maioria dos professores, mas não existem ações efetivas que invoque os saberes desses grupos em conjunto com o saber científico.

O “currículo exótico” provoca uma “flutuação” das ações pedagógicas por seu caráter de produzir um “estranhamento” nos estudantes, no momento da aquisição de saberes oferecidos pelo currículo. A “flutuação” ocorre quando os conhecimentos científicos se afastam da realidade dos estudantes. Há uma desconexão entre o ensinar e o apreender, e nesse ínterim, acontece uma “flutuação” dos conhecimentos históricos. Pois, como “estranho” aos estudantes, o ensino não promove uma consciência que permita incluir os indivíduos como produtores de conhecimento.

Para Arroyo (2013), a escola não está preocupada com as experiências de vidas reais. Na escola não tem espaço para outras visões de mundo, normas, valores e formas de vestir, de morar, de relacionar com os outros. O currículo escolar permite apenas o letramento e os conhecimentos disciplinares (o que é de direito).

Nesse sentido, a “flutuação” dos saberes se processa a partir do desinteresse da escola em permitir que outros coletivos demonstrem conhecimentos que podem alargar os saberes sistematizados.

A escola desvincula a responsabilidade de professores dos seus objetivos. Essa relação de desvinculação de ações, do que faz a escola e do que fazem os professores, acontece com relação à práxis de ensino e a temática da diversidade cultural. A partir desta referência surgem as subcategorias seguintes: “ações fluidas da escola” e “ações líquidas de professores”.

As “ações fluidas da escola” se referem às práticas de atos pedagógicos que são realizados ou ignorados pelas equipes que administram as escolas. A sua “diluição” ocorre devido a falta de formação que se tem sobre a diversidade cultural e de como se pensa essa diversidade na prática escolar. As “ações fluidas” ocorrem por várias razões: a) pela percepção ou não dos coletivos (afrodescendentes, indígenas e estudantes-migrantes) em suas especificidades no interior da escola; b) por se pautar em um currículo homogêneo, monocultural e eurocêntrico.

As “ações líquidas de professores” são representadas pelas dificuldades que os professores têm para inserir no currículo a diversidade cultural. Percebemos que há uma tentativa de incorporar esta temática na “práxis de professores”, mas não houve uma preocupação dessa discussão nas escolas. A “liquidez” dessa relação está no desconhecimento do tema, por parte dos professores, que é um reflexo da falta de formação continuada.

4.1 PANORAMA DAS “AÇÕES PEDAGÓGICAS FLUTUANTES”: ENTRE “AÇÕES FLUIDAS DA ESCOLA” E “AÇÕES LÍQUIDAS DE PROFESSORES”.

Antes de adentrar as especificidades de cada subcategoria apresentaremos o contexto em que estas aparecem no interior da escola. As ações são realizadas com participação direta ou indireta dos professores de História. Algumas dessas, são realizadas em consonância com os professores que estão na administração das escolas. A maioria dos professores de História declaram não ter apoio necessário para realizar a maioria das atividades pedagógicas. Dessa forma, a maior parte das dificuldades que os professores encontram em sua práxis de ensino é devido a essa dicotomia que “dilui” as ações pedagógicas.

Com relação às “ações fluidas da escola” partimos do princípio que existe um “currículo exótico”. Este currículo se apresenta distante da realidade dos estudantes, sendo, portanto, “estranho”, que permite indagar “para que serve a História? Quando vou usar isso?”. Entretanto, podemos verificar a existência de problemas, onde uma das questões centrais se refere ao distanciamento dos estudantes com o ensino de História. A todo o momento vemos professores tentando adequar sua práxis de ensino a uma ação que proporcione um apreender significativo. Muito embora, esta ação tenha como ponto central o ensino universal, onde todos os estudantes devem aprender o conteúdo exclusivo do “currículo exótico”.

Os professores de História afirmam que o currículo vem pronto para ser aplicado e que muitos professores acabam reproduzindo-o. É um currículo que foi pensado por outros e que independe de um apoio pedagógico. O currículo que promove uma práxis de ensino de viés neoliberal não é questionado. Essa vertente do mercado assume ideologicamente as ações pedagógicas. A ideologia mercantil instala-se nas escolas sutil e formalmente sem que haja um questionamento. A escola passa a ser um espaço mercantilista que cria a ilusão de que há oportunidade igual para todos em que o estudante é o único responsável em ter uma “vida melhor” no futuro.

Uma das formas de entender que o “currículo exótico” tem suas bases estruturais na pedagogia tradicional e conservadora é quando fazemos uma análise da “práxis de professores”. Uma das características marcantes dessa práxis é a produção dos famosos exercícios escolares, baseados em perguntas e respostas. Esse paradigma se coaduna com a ideia de instrução, portanto, necessária ao mercado. A repetição do que foi escrito ou narrado por outro é uma das formas de ensinar História.

O ensino centrado nos fazeres tradicionais demonstra a afirmativa de uma pedagogia conservadora que é legitimada pela escola. Um exemplo dessa pedagogia conservadora é

quando esta não dá conta de resolver as questões linguísticas. A universalização em torno da linguagem nacional²¹ silencia outras línguas que adentram a escola. A formação com bases no conceito de Estado Nacional com uma língua unificada, começa dar sinais de fragilidade, pois em um contexto migratório a escola não tem estrutura administrativa e educacional para atender uma nova demanda, ao tempo em que é obrigada a conviver com a diversidade linguística.

A universalização dos saberes vai além da língua, pois a visão pedagógica é de pensar uma escola que universalize as relações interpessoais. À primeira vista, sob um olhar eurocêntrico, esta proposição é ingênua, mas ao analisar em suas particularidades vemos que o problema está na “régua” que mede tais relações. O padrão de igualdade é de elevar os indivíduos a um patamar de educação eurocentrada sem discutir as problemáticas dos coletivos em suas particularidades. A ideia que acompanha a “régua” é assim definida, “eles têm que se adequar ao padrão” (normas, regras, estudo, conhecimento, saberes, visão de mundo, crenças, etc). A “régua” que mede as relações interpessoais foi estabelecida e não construída em conjunto.

A realidade ultrapassa o currículo eurocentrado e cria uma discrepância entre o que se ensina e o real. A escola tem dificuldade em aliar os conteúdos científicos às realidades vivenciadas pelos estudantes. A maioria dos professores, em suas práticas de ensino, se esforçam em realizar tal proximidade, mas não têm o apoio necessário para ir além dos muros da escola. A “prática de professores” feita apenas na sala de aula se aproxima do “currículo exótico” e se distancia de outras formas de contato com o real (exemplo, o estudo do local).

A formação continuada e inicial compromete o trabalho pedagógico na escola, pois os professores não tem um conhecimento necessário para compreender a complexidade que existe nas relações da diversidade cultural. Para que ocorra um trabalho pedagógico compatível com a diversidade é necessário que haja formação específica.

O modelo de organização escolar atual compromete a “prática de ensino” que prioriza a diversidade cultural, pois a estrutura precária é outro motivo que os impede desenvolver de atividades educacionais. Isso fica claro a partir do descontentamento apresentado por alguns professores quanto à falta de apoio da escola para desenvolver às questões pedagógicas.

Entre as ações desenvolvidas pelas escolas temos (ações afirmativas compensatórias) o reforço escolar e palestras (realizadas por outras instituições). Estas ações têm as características de um “currículo exótico” e são essencialmente “fluidas”, pois servem para

21 O questionamento que se faz não é contrário a universalização da Língua Portuguesa, mas ao silenciamento de outras culturas via línguas estrangeiras e línguas indígenas presentes na região fronteiriça.

suprir as necessidades momentâneas que eleva o conhecimento dos estudantes. O reforço escolar é realizado com base nos conteúdos didáticos com uma explicação do tema feita pelo professor. Cabe observar que os alunos não gostam do livro didático, essa é uma afirmação feita por um professor.

As palestras também seguem o mesmo mecanismo de ensino eurocêntrico. Os estudantes ficam sentados em silêncio e ouvem o que os profissionais de cada área específica têm a dizer, sendo permitido realizarem perguntas ao final da apresentação. Os temas são escolhidos de acordo com os objetivos da outra instituição que realiza a palestra. Os estudantes precisam apenas gravar em suas memórias o que foi falado por um especialista. A escola que participa de projetos promovidos por outras instituições não tem projetos referentes à diversidade cultural.

A meritocracia é uma característica intrínseca do ensino de viés neoliberal. Esta característica é encontrada na escola, pois aqueles estudantes que não conseguem assimilar a quantidade mediana de informações ficam fora da disputa. O sistema se porta com sua universalidade (escola para todos) e exige que todos os estudantes aprendam da mesma forma todos os conceitos, fatos, eventos e fenômenos sociais. Aquele indivíduo que não prova o que aprendeu é reprovado. Não importa as dificuldades pessoais, emocionais, financeiras ou diferenças culturais que o estudante tenha, pois o sistema requer o valor quantitativo referente à aprendizagem dos estudantes.

O estranhamento dos estudantes quanto ao “currículo exótico” leva-os a não compreenderem o que o professor fala em sala de aula. Essa não compreensão do que é ensinado, distancia os estudantes do acesso ao conhecimento. Os indivíduos têm dificuldade de interpretar o conhecimento sistematizado, mas isso não ocorre com a interpretação do mundo que ele faz. Assim, podemos partir do conhecimento inicial para o elaborado.

Diante do fracasso escolar, os estudantes, pais e professores são envoltos em uma relação de descobrir como ocorreu a “ebulição” do saber. É preciso saber o que ocorreu para que os estudantes não tenham apreendido o que estava programado no “currículo exótico” (a liquidez do saber foi “evaporada”). Essa relação causa uma série de transtornos aos pais, aos estudantes e, principalmente aos professores. Todos tentam a todo custo encontrar uma saída para o referido fracasso, pois se exige que o indivíduo obtenha o conhecimento determinado (que consuma todo “líquido” produto do saber) para estar apto à cidadania, ao trabalho e aos concursos.

A “fluidez” do conhecimento também se encontra em outras relações. Uma das escolas tem um projeto de “Rádio Escolar”. Este projeto representa uma perda de “fluido”, pois o

objetivo desta rádio é para mandar mensagens e informações. Nesse caso, vemos uma oportunidade inédita para aliar os conhecimentos e saberes produzido na “práxis de professores” que não é aproveitada. Poderia haver, além do que se propõe a rádio, uma programação que incluísse a realidade vivida pelos estudantes com saberes sistematizados. A escola acaba fazendo o papel de reprodutora das desigualdades sociais e educacionais ao levar em conta aspectos relativos apenas uma realidade imediata dos estudantes.

A subcategoria “ações líquidas de professores” é representada pelas ações que estes exercem em sua “práxis de ensino”. Essas ações são aqui pensadas como se fosse um “líquido” segurado pelas mãos. As mãos não retém por muito tempo o “líquido” derramado. Os professores se esforçam para obter um resultado satisfatório de sua práxis de ensino, mas todo esforço é insuficiente para que os estudantes tenham uma aprendizagem significativa.

A aprendizagem age como se fosse “líquida” e precisa de um “recipiente” para que seja fixada. Os “recipientes” existem, mas apresentam “fissuras” por onde escapam o saber a ser apreendido. A pergunta que se faz é, como isso é possível? Pois os estudantes do ensino médio têm uma vida acadêmica com mais de oito anos de estudo; estes indivíduos também têm uma bagagem cultural que comporta uma diversidade de saberes e conhecimentos.

A participação dos estudantes em qualquer atividade, além da aprendizagem escolar, é exitosa. Os professores falam de diversas habilidades que os estudantes praticam e estas práticas não são reconhecidas pelo fracasso dos estudantes. Os estudantes praticam skate, esportes diversos, leituras, danças, crenças etc. e em todas essas atividades são aprovados. Os mesmos estudantes reprovam quando desenvolvem as habilidades do estudo. Precisamos discutir a distância que existe entre o saber acadêmico e a realidade vivida pelos estudantes.

Um dos problemas que afeta a apreensão de conhecimentos do “currículo exótico” é a desmotivação para estudar História. A desmotivação é representada como “fendas” no recipiente que está cheio de “leite” que vaza pelos furos e cai no solo. A absorção feita pela terra impede que o líquido se junte novamente. É necessário valorizar não só o “leite”, mas tudo o que foi feito para sua produção. É preciso ver o contexto, desde o capim que a vaca comeu, passando pelo indivíduo que forneceu a alimentação até o recipiente que o acondicionou.

Nesse sentido, podemos afirmar que a valorização dos saberes e conhecimentos que os indivíduos trazem de seus coletivos urbanos ou rurais, em seus grupos específicos (afrodescendentes, indígenas e estudantes-migrantes) podem ser uma das saídas para a motivação e para apreensão do conhecimento científico.

Os professores detectam algumas defasagens dos estudantes na apreensão dos saberes científico, e como ações compensatórias afirmativas, promovem variadas intervenções: realizam leitura em sala de aula; promovem discussões e debates com temas atuais; e interveem junto aos estudantes para conhecer os problemas que afetam o baixo rendimento acadêmico.

A busca por novas formas de exercer a práxis de ensino é um evento solitário e instigante que causa uma série de problemas relativos a saúde dos professores. A pressão exercida pela escola, sociedade, currículo, pais e estudantes, agem sobre os indivíduos colocando uma carga de responsabilidade que acaba na desvalorização do profissional. A insistência de uma “práxis de ensino” de viés eurocêntrico do “currículo exótico” permite que os professores sejam responsabilizados pelo “fracasso do exótico”.

O estímulo e a motivação para que os professores continuem exercendo a profissão veem da formação continuada precária ofertada pelo estado ou da formação feita individualmente com recursos próprios.

4.1.1 As “ações fluidas da escola” e os mecanismos que as solidificam

As ações pedagógicas são de grande relevância para a práxis de ensino desenvolvida pelos professores na escola. Observamos que existem algumas delas que são frágeis e se refletem como transitórias, e com pouco sentido para os estudantes. Dessa forma, muitos problemas ocorrem na associação destas com o “currículo exótico”.

O currículo vivido pela escola, por meio de ações pedagógicas, é o reflexo das discussões e da tomada de decisões em seu interior. Percebemos que há uma pretensão (por parte de um número reduzido de professores) em desvincular o eurocentrismo de sua práxis pedagógica. Muito embora, as mudanças de uma prática eurocêntrica para outra que podemos chamar de tentativa de interculturalizar, não consiga ser realizada plenamente. Não há como dar uma guinada de um currículo conceitual, sistematizado, pensado para outro, que se aproxime do real vivido (das experiências de vida dos indivíduos) sem que haja uma formação continuada. Além de formação continuada a mudança da práxis pode advir das lutas estabelecidas entre o coletivo escolar.

O reconhecimento da relação entre o real (teorizado) e o vivido (empírico), é o primeiro passo para compreender que a ação de uma práxis pedagógica fundamentada sob as bases do eurocentrismo evidencia o currículo. A práxis pedagógica eurocêntrica provoca

distanciamento dos saberes elaborados (ensino de História). E esse distanciamento traz uma série de outros problemas para o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

Nas reflexões feitas pelos dois professores a seguir, observamos que há uma preocupação em ensinar História, somada a uma pretensão de que esse ensino faça sentido para a vida dos estudantes. Seguem os relatos:

Eu penso assim [...] o grande problema de ensinar História hoje é [...] aquele problema lá que Hobsbawm levanta, como é que eu vou dar aula de história para quem só quer saber do presente? Pra quem não vê, não vê importância da História [...]. Os caras não veem importância nenhuma da História. Eles não tão, não dão a mínima importância para História, assim, muito pouco (ENTREVISTADO 2, 2018).

[...] pra quê que a História serve? Pra quê que a gente estuda? [...] Porque a humanidade busca se organizar através desses estudos [...] gerações mais jovens praticamente um terço de suas vidas em formação [passam dentro da escola]. [...] talvez não seja interessante do ponto de vista de você saber [...] quem chegou aqui em 22 de abril foram um explorador ou um descobridor, mas talvez, seja de um ponto de vista de você adquirir esses conhecimentos nessa perspectiva de dilatar essas fronteiras do conhecimento que você tem. O que é que eu vou fazer com esse conhecimento que eu tenho? Pra quê que eu estudo tanto? Por que quê eu tenho que ler tanto? Por que quê eu tenho que escrever tanto? Por que quê eu tenho que prestar atenção nesse cara que tá aí na frente falando essas coisas para mim? (ENTREVISTADO 4, 2018).

Na primeira fala, temos um professor que enfatiza o distanciamento dos indivíduos do conhecimento histórico. Na segunda fala, observamos a preocupação do professor no sentido que o ensino de História tem para a vida dos estudantes. Mas temos também a explícita relação de uma “práxis de professores” íntima do “currículo exótico”.

Para Arroyo (2013), o diálogo nos permite dizer que o currículo e todo aparato que lhe estrutura, tem apreço especial pelo real pensado, teorizado e conceitualizado, enquanto invisibiliza o real empírico, as experiências vividas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Os professores de História apresentam em diversos momentos que estão sempre buscando informações para mudar sua práxis de ensino. Empenham-se em investigações sobre a temática da diversidade cultural por iniciativa própria ou em cursos de formação continuada oferecido por instituições públicas de ensino. Nas conversas seguintes podemos perceber a dinamicidade dos professores de História para adquirir conhecimento sobre o tema.

Então quando essa lei sai é que eu começo a ler, e a pensar, e dizer [...]. Buscar na verdade compreender porque que a lei tinha sido colocada. Na verdade eu comecei a me interessar [pelo] o motivo por que a lei tenha sido colocada [...]. Pra entender a lei, mas sim daí é que eu vou descobrindo as leituras que vão me orientar nesse caminho (ENTREVISTADO 2, 2018).

No diálogo acima, o professor se refere às leis federais (10.639/03 e 11.645/08)²², e sua iniciativa individual faz uma incessante busca para entender o processo que instituiu a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas escolas da rede de ensino do país.

No diálogo subsequente, o professor discute a influência de um curso de formação feito pela Universidade Federal de Roraima – UFRR. O professor diz que após tal curso “[...] participou de feiras de ciências do estado. Nós participamos inclusive fora do Estado. Nós apresentamos resumo, apresentamos pôster” (ENTREVISTADO 3, 2018).

Na fala apresentada acima podemos inferir que existe uma movimentação de professores se esforçando para adquirir conhecimentos sobre a diversidade cultural. Mas a dificuldade de lidar com o tema vai além. Pois, uma práxis alicerçada em um ensino eurocêntrico não é de fácil mudança. O “currículo exótico” vem pronto e precisa ser questionado e adaptado à realidade local, dizem os professores, “[...] o currículo é todo estanque ali, sabe? Não tem assim, não tem nada [...] não foi discutido nada. Eu nunca tive aula de afro, de cultura afro na universidade [...]. O que eu estou tendo de conhecimento de cultura afro é uma leitura que eu estou iniciando agora” (ENTREVISTADO 2, 2018); na mesma linha de pensamento segue outro professor: “o currículo vem, já vem pré-determinado, pré-definido [...]”; e continua, “[...] o currículo, ele precisa ser revisto, ele precisa ser pensado a partir de cada turma” (ENTREVISTADO 3, 2018).

O “currículo exótico” se aliou ao ensino de viés neoliberal e adentrou as escolas sem grandes questionamentos, esse currículo é chamado de “currículo flexível”. A tal flexibilidade do currículo tem como um dos seus objetivos formar os indivíduos, filhos da classe trabalhadora e de coletivos urbanos e rurais (afrodescendentes, indígenas e estudantes-migrantes) para assumirem os postos de trabalho, que supõe existir. É nessa expectativa de trabalhar, que as escolas têm formatados seus currículos. Nesse sentido podemos dizer que,

O trabalho ou o destino inexorável dos educandos populares para a empregabilidade está na origem, no referente de partida para os currículos de educação fundamental e média e até da EJA. O padrão mínimo de qualidade ou as habilidades mínimas que deverão ser ensinadas e aprendidas têm como referente o lugar que os alunos populares empregáveis no futuro terão de dominar para se candidatar ao mercado escasso, segmentado, seletivo de emprego. Esse atrelamento entre currículos, competências, habilidades supostamente demandadas pelo mercado passam a conformar o que privilegiar, ensinar, avaliar, hierarquizar, esquecer, secundarizar nos currículos (ARROYO, 2013, p.103).

22 As referidas leis foram citadas no capítulo 1 e são referenciadas em local específico.

A inserção de termos e conceitos referentes ao mercado não aparecem neutros e ingênuos, eles têm um objetivo definido (produzir consumidores para o mercado). Para isso, basta instruir os indivíduos por meio das competências e habilidades.

O currículo neoliberal se alia com a ideia de mercado e proporciona uma educação onde os estudantes são formados para atender a demanda mercadológica. A formação para concurso, vestibular e para satisfazer a requisição capitalista é abordada por meio das chamadas competências.

Nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas podemos verificar que existem objetivos em comum. Uma das preocupações das escolas é com a formação para o vestibular. Esse objetivo é “desinflado” quando diz que a formação dos estudantes não visa apenas o vestibular, mas a capacidade de solucionar problemas. De acordo com o Plano Pedagógico da escola 1 “[...] a educação ensinada na escola será útil não somente para que o aluno passe no vestibular ou para ele possa passar de ano, mas para que ele possa viver melhor e buscar soluções para os problemas que o afligem no cotidiano” (Escola 1, 2017, p. 18). Na escola 2, as “Considerações Gerais” do seu Projeto Político Pedagógico diz que a concepção para o trabalho é explícita, pois a educação tem como um dos princípios a “[...] articulação da estrutura das disciplinas e atividades curriculares voltadas à dinâmica do trabalho e da função social da escola [...]” (Escola 2, 2015, p. 68)

Nesta relação de “currículo exótico” e formação para o mercado, a defasagem de conhecimento do estudante leva o professor partir para estratégias conservadoras (lição/prova). O indivíduo precisa provar ao professor a sua capacidade de repetir o que foi falado e ouvido em sala, para que se confirme a aprendizagem.

Alguns professores de História conseguem perceber que existe um currículo que favorece uma práxis de ensino eurocêntrica. Vejamos nas falas de dois professores como estes percebem o eurocentrismo como parte integrante das discussões do processo histórico:

[...] a questão de trabalhar o eurocentrismo ele vai muito mais além do que essas coisas que vêm no currículo, porque quando eu trabalho judaísmo, por exemplo, quando eu trabalho, o surgimento da humanidade, o que é que vem de criacionismo nos livros? Só vem o judaísmo, judaico-cristão [...]. Vem o judaico-cristão, que de certa forma chega para nós via Europa [...] (ENTREVISTADO 2, 2018).

Ao falar sobre a concepção judaico-cristã de surgimento da humanidade, o professor nos leva a refletir um aspecto relevante da visão eurocentrada que desconsidera outros mitos que são importantes para os povos indígenas da América. Refletir, dialogar ou inserir outras formas de compreensão da origem de outros povos que não os de concepção hegemônica ocidental, são problemáticas em construção. Os mecanismos e as ferramentas educacionais do

“currículo exótico” utilizadas para tratar dessa temática não propiciam uma abertura para compreender os outros, pois são apenas instrutivos.

Em outro diálogo um professor afirma que os “[..] livros didáticos a gente tem como ponto [principal] [...]. Sabemos que é historiografia branca, imposta” (ENTREVISTADO 5, 2018). A visão estabelecida, nesta fala, entre a historiografia europeia com os livros didáticos nos permite entender que o conhecimento oferecido aos indivíduos é de uma única concepção de mundo. É preciso ir além e enxergar os coletivos presentes na escola com sua visão cosmológica que permite novos olhares sobre a historiografia, de uma perspectiva histórica que ainda não foi contada.

As “ações pedagógicas flutuantes” se condensam em uma visão eurocentrada no espaço escolar, mesmo quando o currículo oficial propõe aberturas para novas concepções de “práxis de ensino”. Vejamos o que diz o “Referencial Curricular do Ensino Médio” produzido pelo estado de Roraima sobre a diversidade étnica e cultural roraimense:

A Escola, numa concepção de valorização dessa diversidade regional não pode fazer de conta que não percebe a realidade dessa pluralidade, em especial a do roraimense indígena e não-indígena, que moram nas áreas demarcadas, áreas de conservação ambiental, nos campos e nas cidades (RORAIMA, 2013a)

O currículo oficial do Estado de Roraima em um de seus documentos apresenta uma abertura que permite uma práxis de ensino que aproxime dos coletivos indígenas, afrodescendentes e estudantes-migrantes. Essa abertura compreende um meio para assegurar que a práxis de ensino promova uma produção de conhecimentos significativa a partir de outras formas de ver o mundo e de agir sobre este.

Em que pesa o apoio pedagógico com relação à questão linguística percebemos que existe uma prática que se sobressai, a de prioridade na universalização da língua nacional. Não existe uma preocupação em lidar com as referências culturais de língua espanhola, indígenas e inglesa, que os estudantes falam. A preocupação é com a adequação de todos os estudantes em entender o que o professor fala, com a escrita e com a leitura (a Língua Portuguesa).

O professor explica que são eles próprios que têm que lidar com problemáticas dos estudantes indígenas ou migrantes, que não conseguem adquirir os conhecimentos históricos devido a questões linguísticas. O problema está relacionado à aquisição dos conhecimentos referentes ao conteúdo de História, mas como isto é possível com a “barreira linguística”? Os professores são induzidos a pensar nas questões imediatas, e uma das principais, é

universalizar o conhecimento (todos devem aprender as mesmas coisas para elevar o nível de conhecimento). De acordo com o professor,

A gente se reúne e vê o que a gente pode fazer para ajudar esses alunos, e assim o que a gente tenta fazer mesmo é uma metodologia diferenciada. [...] o aluno chega no nível que não é o nível que tem aquele aluno ali [...] apesar da escola indígena [...] o currículo ser praticamente comum, mas não sabe, tem essas dificuldades, essas discrepâncias. Mas e aí é professor mesmo que sempre vê a metodologia ser aplicada (ENTREVISTADO 3, 2018).

O que está invisibilizado nesta fala engloba algo maior, que é um terreno em disputa constante. Há duas visões que se esvaem por estarem em uma dimensão de “liquidez” e em constante encontro e desencontro. Uma delas se diz por ser universalizante e outra particular. A primeira corresponde à tentativa bem-sucedida, porém não única, de implantar o igualitarismo do estado nacional (língua, escolarização, legislação, normas, regras etc.). Neste projeto, a concepção de democracia se choca com a universalidade. Enquanto a democracia permite a participação ampla, a ideia universalizadora se impõe com sua suposta igualdade (“Escola Para Todos”), mas exclui a maioria do processo com ideia de universalidade.

A segunda concepção reivindica do Estado-Nação, por meio de um processo democrático, o reconhecimento de suas presenças e de suas particularidades. O direito de praticar suas crenças, suas línguas, de liberdade de expressão, de participação social, de manifestação política e de concepção de mundo que não estão contempladas na concepção universalizante. Quando os coletivos urbanos e rurais (invisibilizados) se apresentam nos espaços que não admitem suas presenças com “interferências” duradouras e constantes, surgem tais problemáticas.

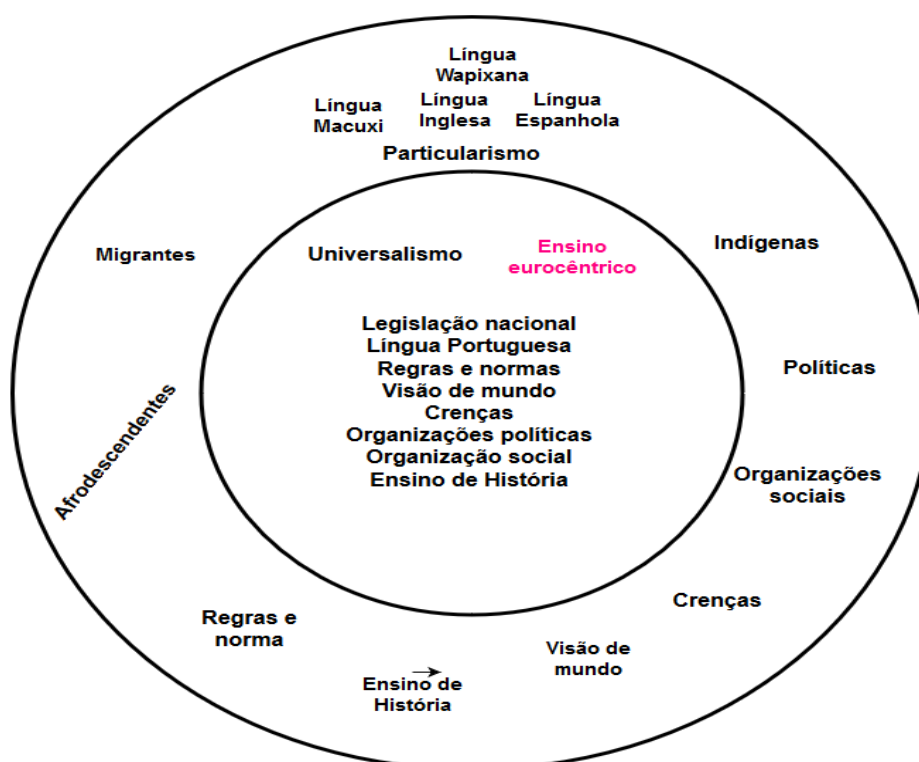
A escola fica atônita nesse processo, pois a prática de escolarização continua perseguindo o ideal universal de ensino, enquanto vivemos em meio à diversidade. O simples reconhecimento da presença de indígenas, afrodescendentes e estudantes-migrantes não significa que estes estejam visíveis para o processo de ensino. É necessário compreender esses coletivos em suas culturas. Pois, para Santos (2002), quando levamos em consideração a questão cultural estamos estabelecendo uma luta contra a universalização que se impõe hegemonicamente.

Para Benhabib (2011), os críticos da democracia participativa defendem que os referidos coletivos não sejam atendidos em suas reivindicações. Mas existem mecanismos para que estas sejam incluídas neste processo. Esses mecanismos são as normas, leis e a política que devem ser usadas para assegurar as exigências dos referidos grupos.

O que nos interessa aqui é compreender que existe uma noção de universalização que se impõe em um projeto duradouro, e outra concepção de particularidade (local) que precisa ser compreendida. A escolarização dialoga com essas duas formas de pensar e agir. Faz-se necessário compreendermos como isso funciona para que possamos estabelecer os objetivos da práxis de ensino, de forma que esta não se torne “liquida”. Dizendo de outra forma, não se torne confusa para nossa práxis de ensino, pois precisamos ter esses fundamentos para tomar posição e buscar elementos para interculturalizar o ensino.

Na figura 9 podemos perceber a centralização do ensino e a diversidade cultural invisibilizada que está em seu entorno. O seu núcleo é formado por uma visão de conhecimento (eurocêntrica), apesar de existir uma diversidade de saberes e conhecimentos que englobam a vida na cidade (centro e periferia urbana com o conhecimento popular) e vida no campo (comunidades indígenas, camponeses, ribeirinhos etc).

Figura 9 - O universalismo do ensino e a exclusão do particular (saberes locais)

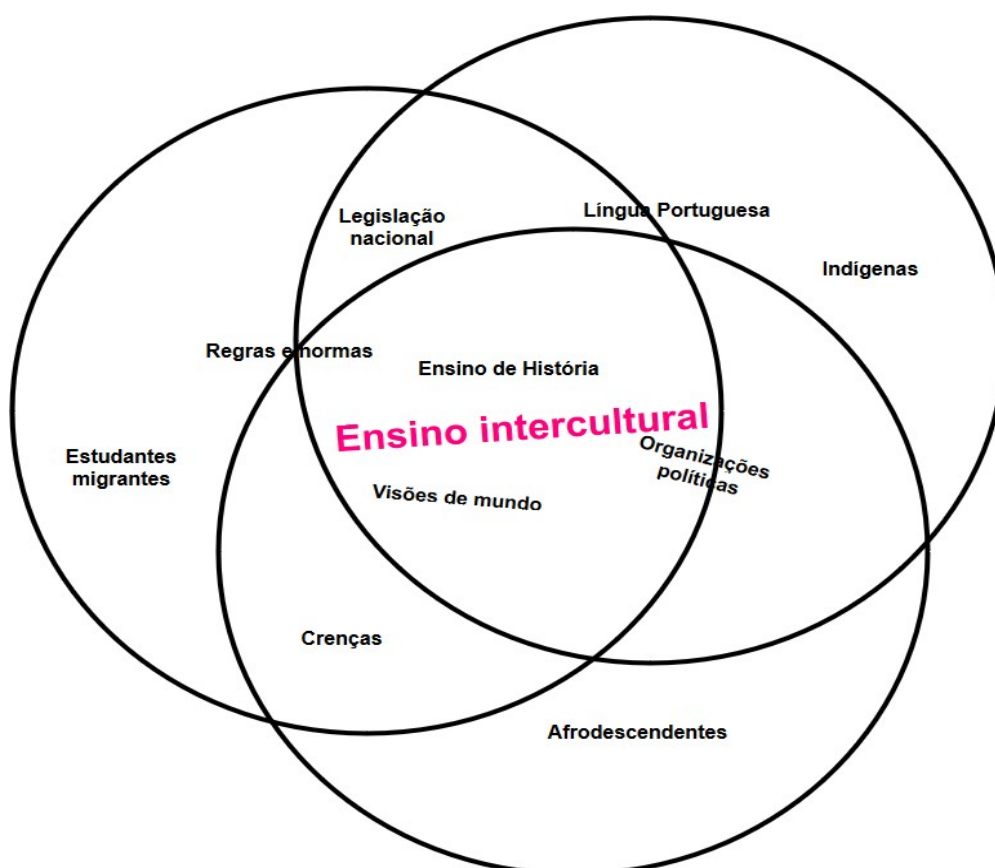


Fonte: Elaborada pelo autor (2019)

Na figura 10, abaixo, podemos perceber que há uma integração dos conhecimentos de todos os coletivos, incluindo os conhecimentos científicos. Desta forma, as culturas são

valorizadas e os conhecimentos e saberes são reconhecidos e apreendidos na inter-relação promovida pelo ato da interculturalidade.

Figura 10 - Ensino intercultural: universal e local na produção do conhecimento



Fonte: Elaborada pelo autor (2019)

A separação entre o real (vivido pelos estudantes) e o conhecimento sistematizado (científico) reforça as dificuldades apresentadas pelos professores de História. A escola também contribui com essa separação, pois utiliza sua autonomia²³ para construir a proposta pedagógica, mas peca quando não integra às questões da diversidade cultural. Nenhum dos Projetos Políticos Pedagógicos observados falam a respeito das leis 10.639/03 e 11.645/08. Há necessidade de superar essa dicotomia a partir da formação sobre a diversidade e da participação da política intercultural presente no interior da escola.

23 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) em seu Art. 12 em seus incisos I e VI asseguram o direito de elaborar e executar uma proposta pedagógica de autoria dos próprios envolvidos no processo, de acordo com cada realidade específica, e interagir escola/sociedade (fazer um elo entre escola/família/comunidade) respectivamente.

Além dessa discrepância entre as determinações legais e a práxis de ensino de professores de História nas escolas de ensino médio, existem dificuldades para os professores exercerem atividade extraclasse. Os professores questionam que existe todo um aparato burocrático para que os alunos saiam do espaço da escola. E a saída dos alunos é dificultada pelo sistema de ensino, pois depende de apoio logístico da Secretaria Estadual de Educação (SEED). Vejamos o que falam os professores:

Então não sobra espaço pra gente discutir, não tem dentro da escola uma estrutura que me dê possibilidade de dinamizar essa aula. É muito difícil eu tirar o aluno da sala de aula pra levar para rua, por exemplo. Tem a questão burocrática que tem que ser com autorização dos pais e tem a questão de transporte. Não tem transporte. A secretaria de educação não tem transporte que eu posso pegar o aluno, tirar ele da sala de aula, por exemplo, e levar pro Centro Histórico pra gente dar uma volta lá. O centro da cidade [...] ou para um bairro, aí sei lá, pra fazer um trabalho num determinado bairro. Não tem. Então esses problemas são entraves hoje em dia, pelo menos pra mim assim que sempre busquei fazer uma aula dinâmica, tirar o aluno da sala de aula assim. Hoje eu estou incomodado com isso (ENTREVISTADO 2, 2018).

Embora que outros problemas [...] não se limita muito, basicamente, a sala de aula. Mas, por exemplo, nos carece de recursos, simplesmente, pra pegar uma turma e dizer, vamos visitar a Prelazia. Nós não temos como fazer isso, não temos ônibus. Às vezes uma solicitação, um requerimento que você envie pra secretaria, que dependemos deles, leva aí uns 3 ou 4 meses para ter talvez um não. Na maioria das vezes, limitamos muito vezes nossas aulas, literalmente, às discussões de sala de aula, é isso aí. O que não deixa de ser uma limitação extrema [...] (ENTREVISTADO 4, 2018).

A escola tem a oferecer seu espaço interno, além da sala de aula, também existe uma biblioteca com um minúsculo acervo onde a maioria das obras é o livro didático; em outras escolas uma sala com alguns computadores conectados a rede mundial (internet); e aparelho de TV e outros para reprodução audiovisual. Assim, todo conhecimento que os estudantes e professores têm acesso é o sistematizado.

Diante das informações coletadas, percebemos que a equipe técnica das escolas tem pouco conhecimento sobre as questões da diversidade cultural. Confundem diversidade cultural com habilidades da cultura hegemônica (como discutido anteriormente); imaginam que os professores estão capacitados para atuar com a temática da diversidade cultural e que está contemplada nos conteúdos (também discutido em outra categoria). Enfim, entendemos que este desconhecimento é fruto da falta de formação continuada, tão necessária ao fazer pedagógico das escolas.

A escola propõe em seus Projetos Políticos Pedagógicos a recuperação, para aqueles alunos que não atingiram a média quantitativa necessária para continuar seus estudos,

conforme legislação vigente. Essa recuperação se refere a aquisição de conteúdo que é medido por meio de uma prova escrita. Também é utilizado o reforço como um mecanismo de ação compensatória afirmativa. Tanto a recuperação como o método do reforço escolar são dois instrumentos que caracterizam o ensino eurocêntrico e o “currículo exótico”.

Com relação à questão do reforço escolar e o baixo rendimento dos estudantes, dois professores se expressam dizendo que: “[...] eu acredito que tenha, não sei se em todas as disciplinas, mas em algumas delas eu observei que tinha o reforço. Então os professores têm ‘x’ horas para trabalhar [...]” (ENTREVISTADO 1, 2018); outro professor afirma que “Têm aqueles que por mais que a gente faça um trabalho à parte, que vai com o psicólogo, que vai com a família, que o professor deu o reforço, que deu tudo enquanto, ele continua apático” (ENTREVISTADO 6, 2018).

O ensino eurocêntrico privilegia o processo de assimilação, enquanto se distancia dos aspectos da diversidade cultural. Existe uma prática constante que atribui ao ensino apenas as características do “currículo exótico”, uma vez que não são observadas algumas aberturas nos documentos oficiais para a inclusão de outras práticas de ensino. Assim podemos afirmar que, os mecanismos como o reforço escolar e a recuperação, poderiam ser substituídos por uma aprendizagem significativa em que o qualitativo estivesse acima do quantitativo.

Para Sales Cíges e García López (2003),

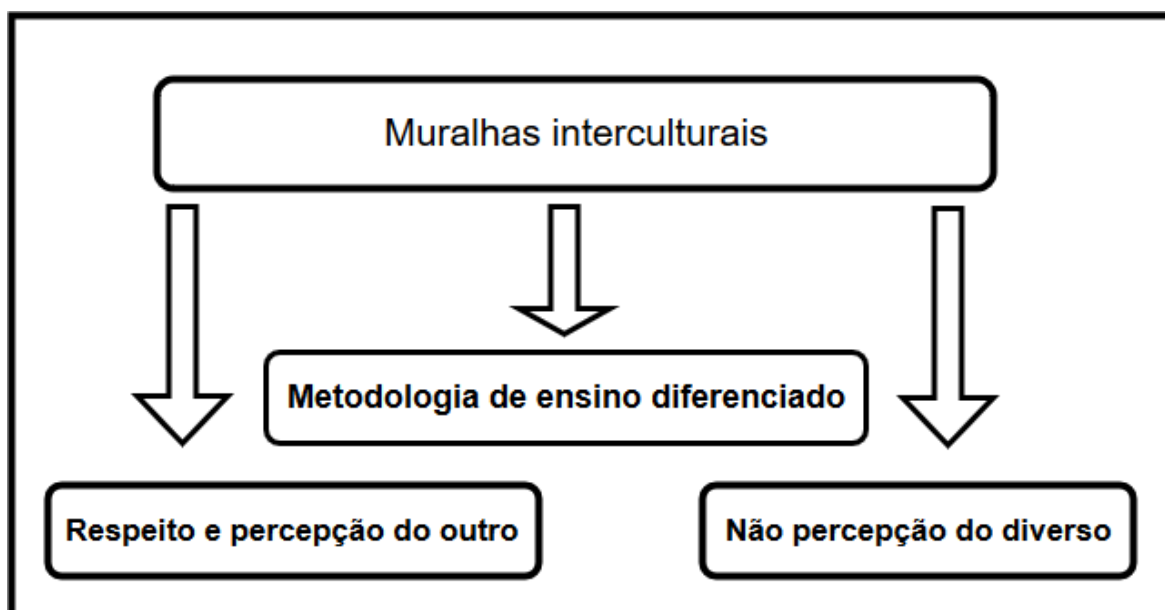
La política asimilacionista acepta en las escuelas a todos los alumnos, pero no admite su diversidad, por considerarla incompatible, intentando eliminarla o reducirla de un modo u otro, generando un doble discurso según el cual la igualdad de oportunidades educativas significa que no hay, ni puede haber, diferencia alguna entre los alumnos, por lo que al ser medidos todos por el mismo rasero, el de la cultura dominante, se producen fuertes desigualdades educativas en las minorías (p. 52).

Essas práticas de ensino que perseguem a igualdade e nivelam os estudantes por uma medida padronizada são fontes de produção de “muralhas interculturais”. Apesar de sermos críticos sobre a discriminação e o preconceito contra os outros, acabamos por criar barreiras interculturais quando utilizamos os recursos do “currículo exótico”. No último capítulo discutiremos a relação das “muralhas interculturais” e suas complexidades de representação sobre o outro.

CAPÍTULO 5 – AS “MURALHAS INTERCULTURAIS” E SUA REPRESENTAÇÃO POR MEIO DA “METODOLOGIA DE ENSINO DIFERENCIADO”, NO “RESPEITO E PERCEPÇÃO DO OUTRO” E NA “NÃO PERCEPÇÃO DO DIVERSO”.

A quarta e última categoria identificada na pesquisa chama-se “muralhas interculturais”. Nesta categoria nomeamos as barreiras existentes na práxis de ensino em História, bem como algumas práticas que indicam uma pretensão de inovação do ensino. A “práxis de ensino” dos professores de História se volta para uma “metodologia de ensino diferenciado”, pelo “respeito e percepção do outro”, mas também pela dificuldade da “não percepção do diverso”, que representam as subcategorias apontadas – conforme figura 11.

Figura 11 - Categoria central “muralhas interculturais” e subcategorias



Fonte: Elaborada pelo autor (2019)

As referidas muralhas dizem respeito às dificuldades que os professores de História encontram para desenvolver suas atividades profissionais. Apesar da predisposição de cada um deles em trabalhar questões voltadas à diversidade cultural, percebemos que têm métodos próprios. A prática voltada para um ensino de História, que permite uma “metodologia de ensino diferenciado”, possibilita um fazer inovador.

Em se tratando da subcategoria “metodologia de ensino diferenciado” temos um “muro” a ser ultrapassado. Essa barreira é concebida em dois aspectos distintos, mas

complementares. A primeira barreira é a formativa que impede uma práxis de ensino que visibilize outros conhecimentos e saberes; a segunda barreira é a superação de ferramentas tradicionais. Mas o verbo “superar” não significa destruir nem desfazer o outro. A superação que se pretende não descarta a utilização do tradicional, mas tão somente a ampliação para outros fazeres.

A subcategoria “respeito e percepção do outro” é um primeiro passo para identificação da diversidade presente na escola. A práxis de ensino em História pode ir além da identificação do diverso. O que fazer com esses outros que foram identificados em sua diversidade, abre uma reflexão sobre a práxis de ensino de História para propor novas ações. O como fazer para que a diversidade se torne parte do todo e esteja presente na práxis de ensino, aciona o dispositivo de uma prática metodológica que permite uma aprendizagem significativa.

A “não percepção do diverso” pode aparentar uma contradição quando se afirma que existe o “respeito e percepção do outro”, mas não o concebemos desta forma por duas razões. A primeira razão diz respeito à identificação feita pelos professores, alguns identificam a presença de indígenas, afrodescendentes e estudantes-migrantes, outros não. A segunda razão é o fato de afrodescendentes, indígenas e estudantes-migrantes serem identificados com suas presenças na escola, e não serem visibilizados em seus conhecimentos e saberes.

5.1 A “METODOLOGIA DE ENSINO DIFERENCIADO” EM UM EUROCENTRISMO CONTÍNUO

A “metodologia de ensino diferenciado” compreende uma série de práticas de professores de História. As referidas práticas se instituem desde a formação inicial somando às experiências dos professores e a formação continuada. Com relação a esta última, conforme apresentado em categoria anterior, é realizada de forma esporádica pelo estado ou é feita particularmente pelos professores.

Todos os professores de História são unânimes em dizer que não tiveram uma formação inicial que assegurasse um conhecimento voltado à práxis de ensino em História em que a temática fosse a diversidade cultural. Assim, entendemos que não havia uma preocupação, nem espaço no currículo para um ensino em que, os coletivos com suas diferenças culturais, fossem vistos em suas especificidades e como produtores de conhecimentos. Dessa forma, percebemos que existe uma influência direta do ato formativo sobre a práxis de ensino.

Em meio a uma gama de problemáticas referentes à práxis de ensino em História, existe uma dinâmica que provoca os professores de História a um fazer diferenciado. Nessa interconexão entre os problemas detectados pelos professores e a criação de outras práticas de ensino, a sua experiência profissional permite encontrar mecanismos para modificar sua própria práxis. Apesar dessa mudança não romper a barreira que o ensino eurocêntrico que cria a “muralha intercultural”.

Um dos caminhos para mescla da práxis eurocêntrica do “currículo exótico” é a formação continuada que tenha em seu eixo central a diversidade cultural. Muito embora saibamos que a formação continuada deva ir além da narrativa verbal (momento em que a formação ocorre apenas por meio de um ato discursivo do professor). A formação continuada deve ser realizada pela narrativa verbal somada à prática de sala de aula. Momento em que o professor usa a teoria para testar na prática o que planejou, e socializa a experiência com outros profissionais.

Entre as práticas exercidas pelos professores de História temos como dificuldades, o trabalho com a diversidade cultural, a intervenção no processo de ensino, inserção da diversidade cultural no ensino de História, o ensino de História de Roraima e diversidade cultural.

5.1.1 A “metodologia de ensino diferenciado” e as inferências no processo de ensino em História

A dificuldade de trabalhar a diversidade cultural no ensino de História é detectada na fala de alguns professores e a entendemos como um problema crucial da formação. Nas conversas que tivemos com os professores de História, observamos uma preocupação destes em obter metodologias de ensino para mudança da práxis. O “como fazer” parece ser um problema constante na práxis de ensino de História. Os professores se preocupam com a metodologia a ser utilizada para trabalhar a diversidade cultural. Na fala seguinte podemos perceber a preocupação do professor:

Quando eu voltar eu preciso trabalhar a questão da imigração. Vai ser um tema legal para trabalhar a diversidade [...] Mas aí como é que eu vou trabalhar? Como é que eu vou levar o texto? Qual é o texto que eu vou lá pra sala de aula? Como é que eu levanto esse debate, pensando na questão intercultural e na questão da diversidade? Eu não sei, eu não sei te dizer não. Eu faço, vou buscando considerando. Por quê? Porque eu tenho a consciência, de que tem um currículo, de que ali, aquele texto é um discurso. Então, a minha preocupação é exatamente aí, quando eu penso em diversidade. E se aquele texto que eu vou usar o que é que ele representa [...] pra

todo mundo, entende? Um das coisas que eu tenho dificuldade de escolher, texto exatamente por isso (ENTREVISTADO 2, 2018).

O professor apresenta uma preocupação com o conteúdo a ser trabalhado e também com a metodologia a ser utilizada em sala de aula. Ele é bem incisivo ao enfatizar as dificuldades, mas não é visível a preocupação com uma formação que permita outras possibilidades além do texto escrito. Entre tantas possibilidades, destacamos a de que é possível ir do texto escrito à produção autoral da realidade vivida pelos estudantes. Pois as metodologias proveitosas, que permitem aliar o conhecimento científico com os conhecimentos dos povos indígenas e da cidade (afrodescendentes e migrantes) podem advir de uma formação que “ilumine” essa diversidade.

Na fala do professor a seguir podemos entender que a facilidade que este diz existir na práxis do ensino de História se alia a uma concepção de ensino eurocêntrico (parte integrante de sua formação). O professor, ao se pronunciar, deixa transparecer que tem uma visão crítica sobre o ensino de História e a diversidade cultural. A sua preocupação é trabalhar as questões locais direcionadas a diversidade dos povos indígenas de Roraima e da colonização, momento em que os povos indígenas são vistos a partir do olhar do colonizador. Fala também da presença do migrante interno na formação do estado de Roraima. As afirmações a seguir são feitas pelo professor quando perguntado sobre a dificuldade em trabalhar a diversidade e em que momento este tema é inserido no processo de ensino:

Não, não existe dificuldade [...]. por ser um tema amplo e por tá passeando o tempo todo no currículo. É um tema [...] que é fácil de ser trabalhado [...]. Quando você tá trabalhando Roraima; quando você tá trabalhando Brasil; você tá trabalhando História Geral o tempo todo [...]. Mesmo você tando estudando um período mais distante você consegue fazer essa, essa inserção, essa discussão, essa fundamentação, esse debate [...] (ENTREVISTADO 3, 2018).

[...] Por exemplo, deixa eu pegar experiência desse ano [...]. Segundo ano. Então a gente já começa a trabalhar a questão História do Brasil [...]. E a gente tenta mostrar a História do Brasil, que a História do Brasil não começa a história dos portugueses [...]. A história oficial começa com os portugueses, mas antes dos portugueses o que nós temos na História do Brasil? E aí você vai trabalhar toda a questão da História do Brasil a partir da, do indígena mesmo, da população, a partir das culturas, enfim, das diferentes diversidades que existiam no Brasil. Um exemplo [...]. Em Roraima a gente faz todo esse palco de diversidade que Roraima é, do nordestino, do sulista [...] enfim, e a base local que é o indígena (ENTREVISTADO 3, 2018).

O professor concebe uma visão de ensino em que a discussão da temática da diversidade é possível ser posta em prática. São acertadas as análises históricas, bem como a inserção das temáticas em momentos precisos do tempo histórico, além de fazer uma conexão entre o Global e o local. Muito embora, possamos identificar que o cerne de sua visão está

voltado para o “currículo exótico”. O que define o ensino eurocêntrico é o conteúdo a ser estudado e a prática de ensino que tem por objetivo apreender o que foi eleito como importante para o estudante conhecer.

As intervenções no processo de ensino são problemáticas que ocorrem em sala de aula ou advém das relações familiares, mas produzem um reflexo direto nas relações escolares. Outra característica da intervenção no processo de ensino, é que são atitudes que dependem de interferências externas. Algumas intervenções no processo partem de atitudes negativas que representam a resistência dos estudantes quanto à aprendizagem.

Em uma dessas interferências do processo de ensino, existe uma disputa em que o vencedor é reconhecido a partir do início da disputa. É um “jogo de cartas marcadas”, os professores sabem muito bem. São dois processos distintos que se interconectam: o primeiro é o problema da intervenção como uma resistência a aprendizagem em História; e o segundo, da falta de um mecanismo que permita um diálogo com a realidade vivida pelos estudantes (uma práxis de ensino que os façam perceber como parte integrante do processo histórico).

Uma das resistências utilizadas para aprender História se traduz pela fala do professor que demonstra uma luta desigual entre a narrativa verbal e o mundo digital (de imagens, sons e movimento). O professor apresenta um dos problemas que ocorre durante o processo de aprendizagem:

Aí tu tá ali dando aula e tal [...] quando você pensa que não [...], tão assistindo série no celular com fone no ouvido e tal. Por quê? Porque existe um mundo fora muito interessante cara. O mundo dos videogames que são agora. Eles formam uma equipe e jogam. O cara da sala que tá junto com outro interligado com outro da outra sala [...]. Formam um time que jogam, tão jogando, disputando com outro time fora, entendeu? E que pra eles aquilo é muito mais importante [...] (ENTREVISTADO 2, 2018).

Neste momento podemos indagar sobre a importância de um jogo em detrimento de uma aprendizagem que o currículo elegeu como importante para a formação dos estudantes. Podemos pensar sobre o tipo de narrativa realizada, também podemos identificar outros elementos que são alvos de discussão, controvérsia e disputa, como o conteúdo e a forma que essa práxis de ensino é realizada.

Novamente percebemos que a aprendizagem pode ser muito mais significativa quando este estudante se sente como parte do processo histórico. É imprescindível realizar dois movimentos históricos (passado e presente) que cingem a História Geral e Local. É na História Local que desperta a ideia de uma práxis de ensino que propõe uma mudança significativa no ensino de História.

A partir da realidade local podemos agregar novos horizontes de conhecimentos ao ensino eurocêntrico. Nessa expectativa, a pretensão é de um ensino que promova a interconexão de outros saberes e outras experiências.

A inserção da diversidade cultural no ensino de História pode ocorrer de diversas formas, pois há um leque de possibilidades infinitas. Os professores de História, em sua grande maioria, conseguem identificar e utilizam variados recursos para tratar da diversidade cultural em sua práxis de ensino.

Um dos recursos bastante empregado é a discussão de um determinado tema em sala de aula. Este tema pode advir de um planejamento de acordo com o conteúdo estudado ou pode surgir espontaneamente em sala de aula. São temáticas complexas que são alvo de disputas em diversos campos, entre eles o religioso, o político, o econômico e o cultural. Todos esses macros campos são fundamentados e disputados por conceitos científicos que influenciam diretamente as discussões em sala de aula. O professor seguinte explica como discute a temática da diversidade cultural em sala de aula:

É geralmente assim, dependendo do momento das discussões, dos conteúdos que a gente tá fazendo [...]. Mas tem, tem momentos muito específicos. [...] Agora há pouco, por exemplo, quando eu tava trabalhando a questão da colonização do Brasil, qual foi as discussões que eu empreguei dentro da sala de aula, principalmente em relação as suas culturas, a questão da afrodescendente? Eu trabalhei muito a questão da religiosidade, porque ainda é muito sólido essa questão de que, quando alguém fala em Candomblé, macumba, coisas atípicas das religiosidades é visto ainda como forma extremamente negativa. [...] Alguma dessas heranças que nós recebemos dos negros, [...] afrodescendentes e também daqueles que vieram, justamente, é que deixaram todo esse legado, que é justamente o uso de uma variedade enorme de comidas, de danças, de músicas, de vestimentas, de palavras, de idiomas e tudo mais, presentes na nossa cultura que vai dar essa formação. De igual modo de fazer eu faço, eu tento fazer essa discussão do ponto de vista da questão das características, que ainda tá muito presente nos nossos nomes, na nossa forma de dormir, da rede, das comidas, nessa percepção que nós temos hoje (ENTREVISTADO 4, 2018).

Nesse sentido, podemos dizer que, dependendo do conceito de cultura empregado pelo professor teremos uma discussão dinâmica ou estática. Nessa fala o professor traz discussões que são marginalizadas pela sociedade e quando são tratadas de alguma forma, a abordagem é distorcida, provocando assim, uma acentuação da discriminação e dos preconceitos. As discussões podem caminhar para o essencialismo, para o pluralismo ou para a interculturalidade. Muito embora tais temas sejam amplos e não possam ser esgotados em apenas uma discussão de alguns minutos em sala de aula.

As discussões que ocorrem em sala de aula são importantes para o processo de ensino, mas podem servir como o “termômetro” (diagnóstico) para uma aprendizagem mais sólida.

Uma aprendizagem que se efetive em aprofundar o debate, ir além de uns momentos de discussão em sala. Esse ir além pode envolver uma diversidade de fazeres educacionais, entre eles a aprendizagem por projetos. Projetos com autoria própria dos estudantes, os quais podem partir do conhecimento científico ou vice-versa.

A História de Roraima e a diversidade cultural, como foram explicitadas anteriormente, torna-se o ponto essencial para a mudança da práxis de ensino. É a partir do saber local que podem ser desenvolvidas uma série de práticas que valorizem a presença da diversidade cultural que se encontra na escola. Pois o processo de construção da História de Roraima contém uma diversidade cultural rica de significados que precisam ser explorados para que o ensino de História possa ser dinamizado. Como explica o professor “[...] vamos estudar Roraima. Em Roraima a gente faz todo esse palco de diversidade que Roraima é, do nordestino, do sulista, [...], enfim, e a base local que é o indígena.” (ENTREVISTADO 3, 2018)

5.1.2 O “respeito e percepção do outro”: da “ingenuidade” ao rompimento das “muralhas interculturais”.

Os professores de História mantêm uma relação de respeito e de percepção do outro (indígena, afrodescendente e estudante-migrante) em vários momentos, mas seu contrário também é identificado (não percepção do outro). Mas o que fazer para que este respeito e esta identificação estejam efetivamente presentes nas relações entre os diversos? É a partir deste questionamento que se desenvolve algumas problemáticas até aqui apresentadas, quanto à relação com a diversidade cultural.

O respeito ao outro deve ir além da identificação de um indivíduo ou grupo de pertença. O ponto central da discussão deve levar em conta que os saberes históricos podem contribuir para conhecer o outro. Sem o conhecimento das especificidades do outro, não há como sobrepor ao preconceito e a discriminação. A formação para a cidadania exige que a “práxis de ensino” em História vá além da compreensão de conceitos (aprender a conhecer). É preciso se atentar que o aprender fazendo permite uma aprendizagem significativa. Além do mais, o aprender a ser e a conviver exigem atitudes que permeiam a convivência no dia a dia dos indivíduos (DELORS, 1998).

A práxis de ensino em História deve mover-se do processo de “ingenuidade”, como dizia Freire (1967), para outra que vá além. A já adquirida criticidade precisa sair da

superfície e se elevar até romper com as “muralhas interculturais”. Como dizia o educador do século XX:

Nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” — o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua. A própria posição da nossa escola, de modo geral acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua (p.95).

Freire (1967) fala de uma busca incessante por conhecer a realidade para que os indivíduos saiam de uma consciência ingênua. Uma mudança de consciência que provoca no indivíduo uma visão profunda da realidade. A escola, mesmo que possua uma consciência crítica, precisa atuar de tal forma. Ir além da narrativa verbal e da memorização para um olhar que visibilize a realidade dos coletivos, é romper com as “muralhas interculturais”.

Nesse sentido, o “respeito e a percepção do outro” se relaciona com as percepções e misturas étnico-raciais que abarca indígenas, afrodescendentes e migrantes, a pluralidade cultural e os preconceitos que os acompanham.

A maioria dos professores têm a percepção da presença indígena nas escolas investigadas. Essa percepção fomenta ações por parte dos professores. Percebemos que existe uma preocupação destes em tratar o conteúdo com criticidade, para que os estudantes possam apreender outras formas de ver a realidade. Ocorre que, os recursos utilizados pelos professores são limitados para a formação de uma consciência crítica. Como foi exposto em uma discussão anterior, a narrativa verbal é a principal delas, seguida dos textos, livro didático e outros recursos como filmes e documentários, que muitas vezes, concorrem com problemáticas externas que não superadas, dificultando a aquisição do conhecimento.

Observamos que quase todos os recursos utilizados para a formação da consciência dos estudantes são elaborados por especialistas na temática. Claro que é justo e importante o aparato científico para construção do conhecimento, mas questionamos os saberes e conhecimentos que os povos indígenas, os afrodescendentes e os estudantes-migrantes trazem em sua bagagem cultural e não explorados.

A aproximação dos conhecimentos e saberes científicos com os dos coletivos, apresentados anteriormente, enriquece o debate e as discussões, e promove os fazeres necessários a uma aprendizagem significativa. Vejamos o que diz o pesquisador sobre a temática aqui discutida,

[...] trazer as vivências de educandos e educadores, e suas experiências sociais como objeto de pesquisa, de atenção, de análise e de indagação. Os conceitos abstratos aparecem distante das vivências concretas, se tornam estranhos, sem motivação. Logo criar estratégias para trazer aos processos de aprendizagem as vivências pessoais e as experiências sociais tão instigantes na dinâmica política, cultural, que interrogam seu pensar e seu viver (ARROYO, 2013, p. 115).

A presença da diversidade cultural nas escolas de ensino médio é sintetizada nas falas a seguir. “Porque aqui nós temos diversos casos, nós temos todos os tipos de raças [...], aqui na escola. Além de ter os problemas, os preconceitos [...]” (ENTREVISTADO 6, 2018); “Existe bastante indígenas. [...] eles não se assumem como indígenas, poucos se assumem [...]” (ENTREVISTADO 5, 2018).

Temos percebido que é preciso ser criado um projeto de escola que abarque a diversidade cultural. Pois a responsabilidade é de todos os indivíduos que fazem a escola, não apenas de um ou outro professor, não apenas de uma ou outra disciplina. Quando o projeto é da escola, a superação das dificuldades não representa um fardo a ser carregado por alguns, mas dividido com todos.

5.1.3 A “não percepção do diverso”: entre os conhecimentos científico e empírico

Os diversos coletivos urbanos e rurais que estão presentes na escola, os indígenas, afrodescendentes e estudantes-migrantes, não são percebidos em suas particularidades. O conteúdo didático do ensino de História, em muitos casos, sobrepõe à aprendizagem que enfatiza o aprender a fazer, a ser e a conviver.

O interesse em trabalhar o conhecimento eurocêntrico, que tem por base a ciência, em detrimento de saberes coletivos, tem uma importância substancial na formação dos estudantes. Vejamos o que diz o professor ao se referir sobre a diversidade na escola:

Assim quanto à questão escola que é muito mais amplo e não apenas na minha prática de sala de aula. Eu vejo assim que é muito complexo mostrar pros nossos alunos a sua importância, seja ele índio, negro, gordo, baixo. É muito mais complexo, às vezes até mesmo para o próprio professor, porque ele acaba se fechando em seus conteúdos e às vezes não consegue perceber essas situações, que às vezes nossos alunos estão sendo agredidos, estão sendo vítimas de algum tipo de preconceito e a gente não consegue enxergar (ENTREVISTADO 8, 2018).

A temática referente à diversidade cultural é tão complexa que muitas vezes, por falta de formação continuada, o professor confunde a práxis de ensino intercultural com a questão da proteção individual dos estudantes. Na fala acima percebemos que a prioridade do ensino é

dada aos conteúdos enquanto existe uma preocupação com os problemas relacionados com preconceito e discriminação que a escola e os professores não dão conta.

Em se tratando de uma práxis de ensino intercultural, os preconceitos e a discriminação podem ser tratados por meio do conhecimento do outro. Ao serem integrados, os conhecimentos mantêm uma conexão entre o ensino sistematizado (que prioriza o saber elaborado) e os conhecimentos e saberes outros. Essa práxis de ensino se processa em uma constante, ela não termina na última página do texto que toma como referência.

Uma problemática que identificamos nas entrevistas com os professores é a questão da classificação étnica e racial. Quando falamos da diversidade cultural, nesta pesquisa, acabamos por envolver os coletivos afrodescendentes e indígenas. Assim quando associados negros e pardos ao conceito de descendentes de africanos ocorre uma tentativa de classificação por parte dos professores. Quais seriam os indivíduos pardos? Há uma variação entre o negro e o autodeclarado branco que determina que é pardo? Existe o indivíduo branco no Brasil?

Estes questionamentos são parte integrante das falas dos professores que não necessariamente são explicitados, mas se integram o ato da fala. Isso nos leva a indagar sobre as divisões fronteiriças classificatórias (étnico-raciais). Podemos perceber na explicação feita pelo professor que existe uma mistura de povos de diversas regiões do mundo que formam o povo brasileiro. Mas essa classificação acaba por gerar uma vasta discussão, não apenas pela questão étnica, mas também pelo resultado desse encontro de culturas. Diz o professor:

Muito embora a gente tente fazer essa discussão dessa questão de que não há distinção, mas na prática a gente percebe que, no caso do Brasil, ainda é muito gritante [...]. É muito gritante. Por mais que você tenha características assim de vários povos dessa mistura que sempre foi no Brasil, na prática a gente percebe que na verdade ainda há muita distinção entre isso que a gente chama de afrodescendente, o elemento europeu, o elemento indígena, o asiático entre outros, que a gente percebe assim (ENTREVISTADO 4, 2018).

O professor apresenta o encontro de povos de várias origens que formaram o povo brasileiro. A classificação de divisão de grupos com uma carga enorme de estereótipos está presente na memória coletiva do povo brasileiro, e que se reflete no dia a dia da escola. O professor fala em “distinção gritante”, se referindo a um imaginário construído para classificar os diversos.

Nesta investigação os coletivos indígenas, afrodescendentes e migrantes não são tomados como raças e nem são definidos por questões físicas, mas por pertencimento cultural

aos diversos coletivos. Nesse sentido, para Barbuji (2018) é razoável argumentar que não existem raças humanas. A não existência de raça não se refere ao termo em si, mas às pesquisas no campo da genética que nunca encontraram fronteiras definidas entre os humanos. Não existe, geneticamente, uma separação racial humana.

Identificar as identidades culturais não é classificar por cor de pele, por cabelo, por formato do rosto, mas por traços culturais que é próprio de cada indivíduo e de seu grupo. O que nos interessa aqui são as produções culturais que estão presentes em cada coletivo específico e como estes podem ser socializados (conhecidos) por outros. Nesse sentido, podemos afirmar que as práticas culturais dos indivíduos que residem na área urbana não são as mesmas dos que vivem na área rural. Os moradores da periferia urbana têm modos de vida próprios que diferem de outros. Assim, é importante para a formação dos estudantes conhecer o que os outros sabem, acreditam, pensam e fazem para sobreviver, que diferencia dos demais.

A dificuldade de reconhecimento da identidade indígena ocorre como fator pessoal. O não reconhecimento é parte de uma decisão do indivíduo (do próprio indígena) que se recusa aceitar que pertence ao seu coletivo ou como uma estratégia para se integrar ao sistema devido ao preconceito e a discriminação estrutural. Existe um problema de identidade do indivíduo que tem parentes indígenas na comunidade, mas este mora na cidade. Muitos destes indivíduos não se reconhecem como pertencentes a sua descendência indígena. Nesse sentido, podemos afirmar que o tema identidade é de uma complexidade tamanha, por isso precisa ser balizada para melhor compreensão. Apesar de complexa,

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2014, p. 13).

Para Hall a identidade não se essencializa, não é fixa e rígida, mas flexível e volátil. Os indivíduos assumem as identidades que lhe cabem a cada momento distinto. As circunstâncias que envolvem o contexto específico da vida de cada indivíduo ou de seu coletivo os forçam a assumir identidades diferentes a cada tempo.

Portanto, podemos dizer que são diversas as “muralhas” que devem ser rompidas. Mas esse rompimento não pode acontecer apenas com o uso do conhecimento sistematizado. É preciso conhecer o outro, aquele com quem convivemos, para o percebermos como humanos. Com modos de vida diferentes, com diversas visões de mundo, com crenças diferentes, com

simbologias diversas que fazem sentido para cada coletivo distinto, com suas regras próprias, com suas formas de organização política e social, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa foi possível analisar a proposta para o estudo da História no Ensino Médio em Roraima com relação à cultura afrodescendente e indígena. Verificamos a práxis dos professores de História frente a diversidade cultural e percepção dos coletivos que estão presentes na escola. Estes coletivos se apresentam com uma bagagem cultural rica em significados que necessitam ser desvelados. Apesar de termos delimitado os sujeitos de análise afrodescendentes e indígenas, durante a investigação surgiu o estudante-migrante que não foi ignorado da análise devido a sua constante presença, uma vez que existe um processo migratório em curso de grande proporção, que tem um efeito direto na práxis de ensino.

No estudo foram examinados documentos educacionais, a legislação educacional nacional e estadual com relação à diversidade étnico cultural e as práticas no ensino de História. Os documentos e legislação utilizados na pesquisa nos ajudaram a fazer uma analogia do currículo de História do ensino médio com a práxis educacional de professores desta disciplina. Não houve uma exaustão de reflexões feitas com todo arcabouço legal. Mas, entre estes temos as leis federais, parecer estadual, documentos produzidos pelo estado e pelas escolas.

Identificamos que as leis nacionais e documentos produzidos pelo estado de Roraima promovem aberturas para a inserção de questões étnico-raciais e da diversidade cultural no ensino de História. Questões que são discutidas em sala de aula pelos professores, mas que são feitas por escolha própria. Isso significa que nem todos os professores realizam tais discussões com profundidade, pois dependem de uma formação continuada. Pois um dos grandes dilemas é a falta de formação continuada para os professores sobre a temática.

Também percebemos que os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas não contemplam o que é determinado por leis específicas (Leis 10.639/03 e 11.645/08), que tratam da inserção da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena” em diversas disciplinas, entre estas, a de História.

Identificamos que o estado de Roraima, por meio do Conselho Estadual de Educação, criou um parecer e resolução afirmando a necessidade de inserir no ensino da História e de outras disciplinas de humanas a Lei 10.639/03 que trata apenas da “História e da Cultura Afro-Brasileira”. O mesmo não ocorreu com a lei que acrescentou a cultura indígena na discussão (Lei 11.645/08).

O Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio permite uma abertura para produção de conhecimentos com a participação da comunidade escolar e local. Conhecimentos que são produzidos apenas por meio da práxis de ensino em História, mas que pode ser ampliada.

Os documentos produzidos pelas escolas, os Projetos Políticos Pedagógicos, apresentam uma educação de formação crítica, com finalidade para a cidadania, para o trabalho e para concursos públicos. A perseguição das três finalidades provoca ambiguidade na práxis de ensino. Um dos exemplos para entender a ambiguidade é pensar a condição social em que os estudantes vivem e de imediato uma das saídas é a formação para o trabalho ou concurso. Neste caso a formação para cidadania fica a deriva.

Nesse documento, dois objetivos de ensino, a formação cidadã e o outro de viés neoliberal, sobressai a meritocracia como meio de aquisição de saberes para uma vida boa no futuro. Essa práxis de ensino neoliberal, também enfatizada sutilmente no currículo, prepara os indivíduos para atender a demanda do mercado. Mercado este em que o trabalho precário é sua essência. Além disso, a preparação para o vestibular e para os concursos abandonam a práxis de ensino empírica e se volta, exclusivamente, para o processo educacional de adestramento dos estudantes.

Para Sodré (2002) esse é um processo que se instala no processo de formação educacional como treinamento. Diz ainda que, todo processo educacional age de forma centrífuga com relação ao mercado, pois atende a uma lógica parcelada e funcional que se adequa a necessidade industrial e do mercado, a qual é fracionada. A lógica do mercado pressupõe não existir uma ética que segue suas próprias orientações.

A preparação para o mercado de trabalho e para concursos acaba por contradizer a formação para cidadania. Primeiro porque formar para o trabalho cria expectativas ilusórias a tal ponto que faz o indivíduo pensar que terá um emprego de ponta ao final de um período educacional. Segundo porque o alto índice de desemprego torna mais difícil um lugar para trabalhar; e em terceiro lugar, com a reforma trabalhista feita no ano de 2018, o trabalho ficou precário, os direitos trabalhistas foram suprimidos em benefício do capital.

A outra formação que visa os concursos públicos e entre estes o vestibular é uma falácia. Em primeiro lugar porque são poucos os estudantes que conseguem acesso à universidade ou faculdade - atualmente o acesso é bem maior que há 15 anos, pois com a Lei de Cotas os estudantes de escola pública têm 50% das vagas universitárias garantidas; segundo que este tipo de formação privilegia apenas o conhecimento conceitual (aprender a conhecer); e em terceiro lugar, abandona outras dimensões da aprendizagem como as

atitudinais (aprender a fazer) e procedimentais (aprender a conviver e a viver juntos) (DELORS, 1998).

Além disso, o currículo priorizar a meritocracia em todas dimensões da práxis de ensino. São valorizados os que possuem as condições básicas para adquirir o conhecimento (quem sabe ler, escrever, interpretar e calcular) em detrimento de outros que adquiriram essas qualidades parcialmente, pois não tiveram sob as mesmas condições para tal aquisição. O sistema de avaliação é outro item que se alia aos princípios neoliberais, pois enfatiza apenas questões conceituais, além de ser estanque (com fim em si mesmo). Aqueles que não conseguem um quantitativo superior à média não são bem-vindos ao sistema.

No diagnóstico feito das relações entre os temas da diversidade cultural constantes nos documentos da escola com os projetos e planejamentos desenvolvidos em sala de aula e no espaço escolar, temos um currículo que direciona a formação dos estudantes. Este currículo aqui considerado como “exótico” é fundamentado pelo eurocentrismo, monoculturalismo e homogêneo. É uma “currículo exótico” por causar “estranhamento” ao estudante devido ao seu essencialismo de característica científica. A escola toma os conhecimentos científicos como únicos possíveis para a formação educacional de todos, apesar da convivência com a diversidade cultural.

Não encontramos nas escolas pesquisadas uma interação efetiva entre os conhecimentos contidos no currículo “exótico” com os dos coletivos indígenas, afrodescendentes e estudantes-migrantes. Saberes e conhecimentos que enriquecem a aprendizagem quando colocados em consonância com o saber sistematizado.

O conteúdo didático é perseguido como único instrumento para a construção do saber. Apesar dos professores fazerem uso de textos e obras complementares, documentários, filmes e audiovisuais, mas de uma forma geral, estes estão vinculados diretamente apenas com o conteúdo didático. O conteúdo didático definido na proposta curricular do estado de Roraima permite que seja trabalhado na práxis de ensino o saber local. Saber este que pode ser levado em consideração, as visões de mundo e os conhecimentos presentes nas culturas dos diversos coletivos que fazem parte do universo escolar. Mas apenas os textos escritos e imagéticos são utilizados como produtores de saber. Toda a aprendizagem é produzida, com poucas exceções, por meios do conteúdo didático.

Isso ocorre em meio à diversidade presente na escola pública de ensino médio do estado de Roraima. Diversidade que representa uma riqueza cultural que necessita ser explorada. A inserção da diversidade cultural no currículo da escola pode contribuir para a formação de uma postura ética e compromissada com a democracia. Além disso, a

participação da diversidade na produção do conhecimento é vista como um mecanismo para superar problemáticas de aprendizagem. Essa produção permite aos indivíduos uma produção autoral do conhecimento.

Desta forma, a formação dos estudantes deve ser realizada por meio de uma “práxis de ensino” em História que mescle o saber sistematizado com os conhecimentos e os saberes culturais dos grupos que representam a diversidade presente nas escolas.

Para uma práxis de ensino que objetive a promoção da interculturalidade é importante que introduza em seu currículo uma aprendizagem que inclua os coletivos presentes na escola. Neste caso, os coletivos indígenas e afrodescendentes e os estudantes-migrantes.

Os referidos coletivos trazem consigo traços de suas culturas da periferia urbana (afrodescendentes e estudantes-migrantes) e da área rural (comunidades indígenas). São línguas, crenças, hábitos, costumes, regras de convivência, saberes e conhecimentos diversos, modos de vida, visões de mundo e simbologias que precisam se fazer presentes no espaço educacional. Esses saberes não devem ser essencializados, não se refere a substituição dos conhecimentos científicos pelos conhecimentos desses coletivos, mas fazer uma mescla entre este, pois são complementares.

Todo o conhecimento produzido a partir do empirismo aliado ao conhecimento científico pode promover uma motivação para estudar, além de valorizar o trabalho de autoria própria. Os trabalhos podem ser produzidos em diversos formatos, audiovisuais, textuais, artísticos (desenho, pinturas, teatral, musical etc.). Trabalhos estes que podem ser passíveis de publicações.

Com relação à questão étnico-racial ao pesquisar, analisar e socializar sobre o espaço da periferia urbana, local em que se encontram a maioria dos afrodescendentes, os indivíduos passam a conhecer como estes vivem. O processo histórico de luta para a sobrevivência deste povo pode ser retratado no desenvolvimento das atividades escolares como um retrato da vida de muitos estudantes.

Com esta forma de produzir conhecimento podemos: a) aliar o saber eurocêntrico ao saber local; b) promover um conhecimento em mescla com o saber sistematizado; c) tratar de temas culturais e étnico-raciais; d) desenvolver uma série de práticas necessárias à aprendizagem; e) promover reflexões sobre a realidade; f) fazer analogias sobre modos diferentes de vida.

Com relação a integralização do currículo com a diversidade cultural observamos que este ocorre de forma fragmentada. Os problemas que afligem a educação são de tal monta que

os professores se sentem desamparados. Muitos professores se preocupam com a temática, mas têm em mãos poucas ferramentas para promover uma educação intercultural.

Os professores têm os conhecimentos necessários ao fazer pedagógico que o currículo eurocêntrico exige. Mas dispõem de poucas ferramentas para trabalhar com a temática da diversidade cultural. Assim, diante das dificuldades, os professores buscam novas formas de exercer suas práticas de ensino, uma vez que a formação inicial não permitiu ter conhecimentos específicos sobre a diversidade cultural. Não foi possível compreender o campo de disputa que é o multiculturalismo.

Para que os professores possam desenvolver uma prática de ensino em que a diversidade cultural esteja presente, há necessidade de uma formação continuada. A prática de ensino em História pode reestabelecer o contato com uma aprendizagem significativa, a partir do momento em que os coletivos presentes na escola possam se sentir valorizados como autores do seu próprio conhecimento. A formação continuada nesta temática abre caminhos e possibilidades para um fazer educacional dinâmico. Estas possibilidades admitem a mescla entre o conhecimento científico e o empirismo.

O estado de Roraima, por meio de seus órgãos de formação de professores, não tem uma política de formação continuada que discuta a diversidade cultural nos moldes da interculturalidade, de forma efetiva, como política de estado. Mas existem cursos que são ofertados que têm como coadjuvante, discussões que tratam da diversidade cultural e étnica.

Alguns professores assumem a formação continuada com seus próprios esforços e com recursos próprios, na tentativa de dar visibilidade aos coletivos indígenas, afrodescendentes e migrantes presentes na escola. Mesmo sabendo que a referida formação é de responsabilidade do estado.

A Universidade Federal de Roraima tem ofertado alguns cursos de extensão que envolve a diversidade cultural. Um desses foi o Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência que ofertou o PIBID Diversidade Cultural, mas os professores não fazem mais parte deste, pois não deu continuidade. Além desta ação, foi promovido nos últimos dois anos, por meio de um programa do Núcleo de Documentação Histórica da UFRR (Construindo Saberes: ensino, pesquisa, História e extensão), dois encontros estaduais para professores de História (anos de 2017 e 2018), onde o tema da diversidade esteve presente. Apesar de ser aberto à participação dos professores o evento teve uma presença relativamente baixa de professores de História.

Durante a adequação do projeto houve uma série de acontecimentos que dificultou o seu processo. Um das dificuldades foi convencer alguns professores de História para

contribuir com a investigação. Um dos professores consultados teve um comportamento grosseiro e desrespeitoso. A segunda dificuldade ocorreu no momento em que tivemos que usar a técnica de análise de conteúdo, que foi difícil devido à falta de compreensão dos procedimentos, uma vez que não houve nenhum suporte anterior.

O tema em questão precisa ser aprofundado, pois temos a necessidade de ouvir os estudantes e os seus familiares para obter a visão destes com relação à forma como o ensino em História é realizado. As diversas contribuições que estudantes e familiares podem oferecer devem ser vistas em suas particularidades. Estudantes indígenas, migrantes e afrodescendentes devem ser ouvidos como coletivos específicos.

Além de pesquisar sobre o que os estudantes pensam sobre o ensino em História no ensino médio, também temos necessidade de conhecer os motivos que fazem com que mais de 70% dos estudantes que se matriculam no ensino fundamental desistam de prosseguir seus estudos e continuar o ensino médio. Uma tendência que é apontada no início deste trabalho com dados das matrículas realizadas pelo INEP.

Em suma, podemos dizer que esta investigação aponta algumas problemáticas com referência ao ensino de História e a diversidade cultural que precisam ser discutidas nos diversos espaços educacionais e políticos. Entre as problemáticas destacamos a formação continuada com relação à diversidade étnica e cultural como prioridade, pois os professores tentam por conta própria buscar formação, porém a responsabilidade é do estado de Roraima. Devido ser um problema estrutural, todo esforço feito pelos professores são importantes, mas não resolve a questão em sua totalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUADO ONDINA, Teresa. **Pedagogia Intercultural**. Madrid: Edígrafos S.A., 2003.

_____. El enfoque intercultural em la búsqueda de buenas prácticas escolares. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**. Vol. 5, nº 2, 2011. p. 23 – 42. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art1.pdf> Acesso em: 12 de jun. 2018.

_____. et al. **Diversidad e Igualdad en Educación**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2013.

AGUADO ONDINA, Teresa; GIL JAURENA, Inés; MATA BENITO, Patrícia. **Educación Intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela**. Madrid: Catarata, 2005

ANDRADE, Patrícia Santos de; CARDOSO, Telma Abdalla de Oliveira. **Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout**. Saúde e Sociedade. Vol. 21, nº. 1. São Paulo, Jan./Mar. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902012000100013> Acesso em: 15 de jun. 2017.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, Território em Disputa**. 5a. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Os Coletivos Repolitizam a Formação. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; LEÃO, Geraldo. **Quando a Diversidade Interroga a Formação Docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ATLAS.TI. Versão 7.5. **Scientific Software Development GmbH**. Disponível em: <https://atlasti.com> Acesso em: 18 de mai. 2018.

BARBUJANI, Guido. **A Invenção das Raças**. São Paulo; Contexto, 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Nilson Crócia de. Mobilidade Populacional, Fronteira e Dinâmica das Paisagens na Amazônia: o caso de Roraima, Brasil. **Caderno de Estudos Sociais**. Recife. v. 12, n. 2, p. 237-284, jul/dez., 1996. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/download/1187/907> Acesso em: 10 de fev. 2019.

BENHABIB, S. **Las Reinvidicaciones de la Cultura: igualdad y diversidad en la era global**. Madrid: Katz, 2011.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro. **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. Ed. 6ª. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira",

e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 08 de jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 08 de jul. 2017.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 22 de nov. 2018.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm Acesso em: 15 de abr. 2018

_____. **Base Comum Curricular: ensino médio.** MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf Acesso em: 10 de out. 2018.

_____; MEC. **Ensino Médio Inovador.** Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador> Acesso em: 20 de jan. 2018

_____. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação Para Todos)

_____. **O Item Cor/Raça no Censo Escolar da Educação Básica.** Censo Escolar – Educacenso. Brasília: MEC: INEP: DEE: CGCEEB, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2015/cor_raca.pdf Acesso em 03 de jan. 2018.

_____. **Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf Acesso em: 15 de set. 2018

BOURDIER, Pierre. **Escritos sobre Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História?** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Tempo v.11 n.21 Niterói jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03> Acesso em: 19 de jun. 2017

CANDAU, Vera Maria; LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças. **Escola e Violência.** 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CECHETTI, Elci; POZZER, Adecir. **Educação e Interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais**. Blumenau: Edifurb, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber às Práticas Educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COHN, Amélia. O PBF e o seu Potencial como Política de Estado. In: CASTRO, Jorge Habrão; MODESTO, Lúcia. (Orgs.) **Bolsa Família 2003-2010: avanços e desafios**. Brasília:IPEA, 2010. P. 217-234. Disponível em:
http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3246/1/livro_bolsafamilia2003-2010_vol2.pdf
Acesso em: 10 de out. 2018.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Institui diretrizes curriculares para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Estadual de Educação de Roraima**. Resolução CEE/RR nº 12, de 14 de dezembro de 2006. Disponível em:
http://www.imprensaoficial.rr.gov.br/app/_edicoes/2007/01/dae-20070103.pdf Acesso em: 11 de fev. 2018.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática**. 2ª ed. Portugal/Coimbra: Edições Almedina S/A, 2014.

CUNHA, Célio da. **Magistério: diretrizes de valorização e impasses**. Cadernos de Educação, Brasília, nº 21, p. 145-161, out. 2009. Brasília: CNTE, 2009.

CUNHA, Manuela Carneiro. Introdução a uma História Indígena. In: _____. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; FAPESP, 1998. p. 9-24.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

DECCA, Edgar de. **O silêncio dos vencidos: memória, história e revolução**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DIETZ, G. **Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educación: una aproximación antropológica**. México: FCE, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo. **Quando a Diversidade Interroga a Formação Docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ENTREVISTADO 1. **Práxis de Professores a partir do Currículo de História**. [Dez. 2018]. Entrevistador: Galvani Pereira de Lima, 2018.

ENTREVISTADO 2. **Práxis de Professores a partir do Currículo de História**. [Dez. 2018]. Entrevistador: Galvani Pereira de Lima, 2018.

ENTREVISTADO 3. **Práxis de Professores a partir do Currículo de História.** [Dez. 2018]. Entrevistador: Galvani Pereira de Lima, 2018.

ENTREVISTADO 4. **Práxis de Professores a partir do Currículo de História.** [Dez. 2018]. Entrevistador: Galvani Pereira de Lima, 2018.

ENTREVISTADO 5. **Práxis de Professores a partir do Currículo de História.** [Dez. 2018]. Entrevistador: Galvani Pereira de Lima, 2018.

ENTREVISTADO 6. **Práxis de Professores a partir do Currículo de História.** [Dez. 2018]. Entrevistador: Galvani Pereira de Lima, 2018.

ENTREVISTADO 7. **Práxis de Professores a partir do Currículo de História.** [Dez. 2018]. Entrevistador: Galvani Pereira de Lima, 2018.

ENTREVISTADO 8. **Práxis de Professores a partir do Currículo de História.** [Dez. 2018]. Entrevistador: Galvani Pereira de Lima, 2018.

ESCARBAJAL FRUTOS, A. **Interculturalidad, Mediación y Trabajo colaborativo.** Madrid: Narcea S.A. de Ediciones, 2010.

ESCOLA 1. **Projeto Político Pedagógico.** Boa Vista/RR: s/n, 2017.

ESCOLA 2. **Projeto Político Pedagógico.** Boa Vista/RR: s/n, 2017

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História.** Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FREIRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: a formação da família brasileira sob o regime da família patriarcal.** 48ª ed. São Paulo: Global, 2003.

FREIRE, Paulo: **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Ed. 25ª. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos.** Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL JAURENA, Inés. Para enpesar en pensar. In: AGUADO ONDINA, Teresa. (Coord.) **Diversida e Ygualdad en educación.** Madrid: Universidad de Educación a Distancia, 2013.

GIMENO SANCRISTÁN, J. O Que Significa o Currículo? In: GIMENO SANCRISTÁN, J. (Ed.). **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16–37.

_____. **El Curriculum: una reflexión sobre la práctica.** Madrid: Ediciones Morata, 2007.

GUIMARÃES, Selva. O estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena. In: _____. **Didática e Prática de Ensino de História**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 73-90.

GODOY, Eliete Aparecida de. As políticas de educação para a diversidade étnico-racial e a formação de professores - entre o proposto, o regulamentado e o efetivado. In: SANFELICE, José Luis; SIQUELLI, Sônia Aparecida. (Orgs.) **Desafios à Democratização da Educação do Brasil Contemporâneo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p. 49-73.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios do Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Contexto, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Goçaves e. **O Jogo das Diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. **Mapa Político do Estado de Roraima**. Escala: 1:850.000 Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em:

ftp://geofp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_estaduais_e_distrito_federal/politico/2015/rr_politico850k_2015.pdf Acesso em: 10 de jan. 2019.

_____. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em:

<https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf> Acesso em: 15 de dez. 2017

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2016**.

Características Gerais dos Moradores. Roraima, 2014. Disponível em:

<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/pesquisa/10070/62922?ano=2014&indicador=62930>> Acesso em: 15 de dez. 2017

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017**. Características Gerais dos Moradores. Roraima, 2017. Disponível em:

<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/pesquisa/10070/64506?ano=2017>> Acesso em: 15 de jul. 2018.

IMBERNÓN MUÑOZ, Francisco. A formação dos Professores e o Desenvolvimento do Currículo. In: GIMENO Sacristán, José. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

INEP. **Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica**. Brasília/DF, 2017. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf> Acesso em: 10 de dez. 2017.

INEP. **Censo Escolar 2016**: notas estatísticas. Brasília-DF, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file> Acesso em: 08 mar. 2018.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: O Instituto, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf Acesso em: 08 mar. 2018.

_____. **PNAD Contínua 2016**: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo. Agência IBGE notícia. Estatísticas Sociais. 21/12/2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo> Acesso em: 11 abr. de 2018.

Jornal Igreja a Caminho. Boa Vista, mar. 1987, p.08.

KINCHELOE, Joe Lyons; STEINBERG, Shirley R. **Repensar el Multiculturalismo**. Barcelona: Octaedro, 1999.

KURODA, Matheus Sej; SANTOS, Mônica Maia. Música em Dis(curso): uma análise do eixo vertical. **Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**. Ano 20, n 59. Maio/agosto 2014. P. 69-82. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/59/05.pdf> Acesso em: 15 de dez. 2018.

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo: muito além das riquezas e das diferenças**. Rio de Janeiro: PP&A, 2002.

MAGALHÃES, Dorval de. **Roraima: informações históricas**. Ed. 4ª. Rio de Janeiro: s/e, 1997.

MARRERO ACOSTA, Javier. O Currículo Interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: GIMENO SANCRISTÁN, José. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

MELO, Maria Teresa Leitão de. O chão da escola: construção e afirmação de identidade. Revista Retratos da Escola, v. 3, nº 5, p. 391-396. jul/dez, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v3i5.31> Acesso em: 12 de jul. 2017.

MINAYO, M. C. DE S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: _____. (Orgs.) **Currículos, Disciplinas Escolares e Culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 23-41

NASCIMENTO, Raimundo Nonato do. **Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana**. 2014. f. 266. Tese de doutorado em Antropologia – Programa de Pós-graduação em Antropologia. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. **A Herança dos Descaminhos na Formação do Estado de Roraima**. 2003. f. 378. Tese de doutorado do Programa de História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo.

PARO, V. H. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

PÉREZ TAPIAS, J. A. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. In: GIMENO SANCRISTÁN, J. (Ed.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 108–125.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PINSKY, Jaime. **A Escravidão no Brasil**. 21ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

POLLACK, M. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, 1992.

RABELO, Amanda O. **A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais**. Educação em Revista, vol.26, nº. 1, Belo Horizonte, Apr. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100004> Acesso em: 14 de jun. 2017.

REPETTO, Maxim. **Movimentos indígenas e conflitos territoriais no estado de Roraima**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RORAIMA. SEED. **Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio**. Boa Vista: s/n, 2012a.

_____. **Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio**. Boa Vista: s/n, 2012b.

RUIZ, Antonio Ibañez. **Formação continuada em áreas específicas: a proposta do Sistema Nacional Público**. Revista Retratos da Escola, v. 2, nº 2/3, p. 149-159. jan/dez, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v2i2/3.132> Acesso em: 12 de jul. 2017.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. **Técnicas de Triangulación y Control de Calidad en la Investigación Socioeducativa**. Bilbao: Fundación Horréum Fundazioa, 2003.

SALES CIGES, Auxiliadora; GARCÍA LÓPEZ, Rafaela. **Programas de Educación Intercultural**. Ed. 2ª. Bilbao: Desclée De Brouwer, 2003.

SANSSONE, L. Nem Somente Preto ou Negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda. **Afro-Ásia**, n. 18, p. 165–187, 1996.

SANTOS, Boaventura. **A Globalização e as Ciências Sociais**. Ed. 2ª. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHEIBE, Leda. **Formação de Professores no Brasil: a herança histórica**. Revista Retratos da Escola, v. 2, n° 2/3, p. 41-52. jan/dez, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v2i2/3.123> Acesso em: 12 de jul. 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (Orgs.) **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da Imagem Eurocêntrica: multiculturalismo e representação**. São Paulo: Cosac Naif, 2006.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SILVA, Maria Lúcia da. Racismo no Brasil: questões para psicanalistas brasileiros. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi. (ORGS.) **O Racismo e o Negro no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do Espelho: uma teoria da comunicação linear em rede**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THOMPSON, John Brookshire. **Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VIANA, Sara Félix Pires. Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo: protagonismo juvenil no combate ao racismo através da pesquisa científica. In: SANFELICE, José Luís; SIQUELLI, Sônia Aparecida. (Orgs.) **Desafios à Democratização da Educação do Brasil contemporâneo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p. 74-91.

VIEIRA, Jaci Guilherme. **Missionários, Índios e Fazendeiros em Roraima: a disputa pela terra - 1777-1980**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em História. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003. p. 255. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7322?show=full> Acesso: 08 de mar. 2017.