

**FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DO MESTRADO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES**

LEANDRO DE ALMEIDA

**RELIGIÕES AFRICANAS E INDÍGENAS E O ENSINO DE
HISTÓRIA: UMA DESCRIÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA
CIDADE DE CÁCERES – MT.**

**VITÓRIA
2014**

**FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DO MESTRADO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES**

LEANDRO DE ALMEIDA

**RELIGIÕES AFRICANAS E INDÍGENAS E O ENSINO DE
HISTÓRIA: UMA DESCRIÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA
CIDADE DE CÁCERES – MT.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Strito Sensu da Faculdade Unida de Vitória, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências das Religiões.

Orientador: Ms José Mário Gonçalves

**VITÓRIA
2014.**

Almeida, Leandro de

Religiões africanas e indígenas e o ensino de história / Uma descrição da prática docente na cidade de Cáceres-MT. / Leandro de Almeida. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2014.

ix, 120 f. ; 31 cm.

Orientador: José Mário Gonçalves

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2014.


Referências bibliográficas: f. 114-120

1. Ciência da religião. 2. Ensino de história. 3. Religiões africanas e indígenas. 4. Relações étnico-raciais. - Tese. I. Leandro de Almeida. II. Faculdade Unida de Vitória, 2014. III. Título.

LEANDRO DE ALMEIDA

RELIGIÕES AFRICANAS E INDÍGENAS E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA
DESCRIÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA CIDADE DE CÁRCERES - MT

Dissertação para obtenção do grau de
Mestre em Ciências das Religiões no
Programa de Mestrado Profissional em
Ciências das Religiões da Faculdade Unida
de Vitória.



Dr. José Mário Gonçalves – UNIDA (presidente)



Doutor José Adriano Filho – UNIDA



Doutor Sérgio Luiz Marlow – UNIDA

Dedicatória

Dedico este trabalho primeiramente à Deus e em segundo à minha família e amigos.

Agradecimentos

Primeiramente agradeço à Deus pois só ELE digno de toda honra, glória e louvor, e pela oportunidade de conseguindo vencer mais uma etapa da minha vida.

Aos meus amigos e irmãos em Cristo: e a todos os irmãos da Igreja Presbeteriana do Brasil em Cáceres – MT, pelas orações e palavras de incentivo.

Aos meus amigos, que souberam compreender as minhas ausências na fase de construção desse trabalho, sempre com palavras incentivadoras e com momentos de distrações dos quais eu jamais esquecerei.

Ao meu orientador José Mário Goncalves , pela orientação, paciência e dedicação em me ajudar nesta pesquisa .Agradeço também aos professores Paulo e Joel pela contribuição no caminho para a elaboração do trabalho de conclusão do curso.

Não posso deixar de mencionar a amizade e a colaboração dos vários colegas com quem tive o prazer em trocar experiências,saberes e adquirir conhecimentos a todos voces meu muito obrigado.

A todos os professores e profissionais da educação da rede publica da cidade de Cáceres-MT, local onde ocorreu a minha pesquisa.

E aos professores que me avaliaram durante toda essa jornada dois anos, me punindo ou me compensando de acordo com o meu merecimento e dedicação.

“A educação é o processo pelo qual o indivíduo desenvolve a condição humana, com todos os seus poderes funcionando com harmonia e completa, em relação à natureza e à sociedade. Além do mais, era o mesmo processo pelo qual a humanidade, como um todo, se elevando do plano animal e continuaria a se desenvolver até sua condição atual. Implica tanto a evolução individual quanto a universal”. (Friedrich Froebel).

RESUMO

O presente estudo aborda o ensino de história das religiões indígena e africana no ambiente escolar através das falas de professores de historia da rede pública de ensino no município de Cáceres-MT, objetivando compreender quais as imagens/representações que estes professores de historia possuem a respeito das religiões africana e indígena. A pesquisa foi realizada em todas as 13 escolas estaduais do município, ficou constatado no decorrer da pesquisa que muitas vezes as questões religiosas desses povos são abordadas de forma muito superficial e estereotipada, sendo assim, hoje se faz necessário uma mudança de mentalidade no processo de ensinar e aprender a respeito da religiosidade africana e indígena, uma vez que, após a promulgação das leis 10639/03 e 11645/08 torna-se obrigatório o ensino da cultura africana e indígena na educação básica, Utilizou-se como metodologia um estudo de natureza subjetiva das questões envolvidas neste estudo, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa sendo assim transcrevemos algumas falas dos professores sobre esse ensino, fazendo uma reflexão do mesmo in loco levando em consideração os recursos utilizados para ensinar a história desses povos. Espera-se que com a realização dessa pesquisa ela possa servir de reflexão para politicas publicas do governo em prol dessa minoria que acaba sendo esquecida, más que em sua historia teve uma grande contribuição para a formação da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Ensino de História, Religião, Relações étnico-racial.

ABSTRACT

This study addresses the teaching of history and indigenous African religions in the school environment through the speeches of history teachers from public schools in the city of Cáceres-MT in order to understand which images / representations of history that these teachers have about African and indigenous religions. The survey was conducted in all 13 state schools in the city, it was found during the research that often religious issues these people are covered in a very superficial and stereotypical way, so today a change in mindset is needed in the process teach and learn about African and indigenous religiosity, since, after the enactment of laws and 10639/03 11645/08 becomes compulsory the teaching of African and indigenous culture in basic education, was used as a methodology of a study subjective nature of the issues involved in this study, we chose a qualitative research thus transcribe speech of some teachers about this school, making a reflection of the same spot taking into account the resources used to teach the history of these people. It is expected that with the completion of this research it can serve as a reflection for public policies of the government towards this minority that ends up being forgotten, that bad in its history had a great contribution to the formation of Brazilian society.

Keywords: Teaching of History, Religion, ethnic-racial relations.

SUMÁRIO

Resumo

Abstract

Introdução	11
1 O Ensino de História como campo de pesquisa	14
1.1 As histórias acerca de um livro de história	20
2 A religiosidade africana e indígena e a lei 10639/03	30
2.1 A religiosidade africana e a lei 10639/03	31
2.2 A religiosidade indígena e a lei 10639/03	42
2.2.1 A presença da religião indígena em Mato Grosso	44
2.2.2 As imagens do índio nos livros didáticos	46
3 A Lei 10639/03 no Estado de Mato Grosso	65
3.1 As relações étnico-raciais no estado de Mato Grosso	67
3.2 Sobre a história do ensino indígena e africano no contexto escolar: metodologia em trajetória	76
3.3 Narrativa de professores de história do Município de Cáceres-MT	79
4 Considerações Finais	111
5 Referências Bibliográficas	114
6 Anexos	121

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda sobre o ensino de história das religiões afro/descendente e indígena na cidade de Cáceres-MT, utilizando como meio de compreensão desse ensino a fala de professores de história que lecionam na rede pública estadual de ensino deste município. Esta pesquisa justifica-se pela importância que a temática sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena adquiriu a partir da promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e da necessidade de formação de professores de história capacitados para lidar com a complexidade e com os desafios representados pela problemática apontada pelas referidas leis.

Atualmente, muitos estudos e publicações têm se preocupado em discutir a questão étnico-racial e cultural no Brasil. A todo o momento, seja na mídia, nos congressos e eventos ao longo do país, ou nas pesquisas e nos mais diversos materiais publicados, ressalta-se a necessidade de um conhecimento mais amplo e detalhado sobre a situação do negro e do índio, em particular, da sua história e cultura e da sua participação na construção da sociedade brasileira.

Sabemos, no entanto, que apesar da temática étnico-racial ter se transformado em assunto polêmico e presente nas mais diversas instâncias da sociedade brasileira, não raro, boa parte das produções e discussões tratam o tema de forma simplista e muitas vezes, estereotipada. Por outro lado e, principalmente após a aprovação das Leis 10.639/03 (que tornou obrigatório o ensino de história africana e afro-brasileira), e 11.645/08 (que substituiu a Lei 10.639/03, incorporando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas), encontramos também pesquisas e produções significativas que auxiliam na compreensão do processo de construção histórica das problemáticas que envolvem a questão étnico-racial no Brasil, transformando-se em ferramentas importantes na luta pela transformação da desigualdade e exclusão históricas a que a população negra e indígena tem sido vítimas há muito tempo.

Deve-se destacar também que o Estado de Mato Grosso constitui-se em espaço rico para a implementação de práticas de pesquisa e ensino sobre os grupos étnico-raciais, uma vez que o mesmo possui como marcas constituintes na formação de suas identidades a presença africana e indígena, sobre as quais é necessário estabelecer uma relação de proximidade, conhecimento e respeito sobre os negros e índios que estão presentes em todo o território do estado.

Ao mesmo tempo, a pesquisa possui relevância social por constatarmos, por intermédio de pesquisas e estudos já publicados, Gonçalves (2000); Cavalleiro (2001); (Nilma Lino Gomes (2001); Gomes e Silva (2006); Fonseca e Couto (2006); Munanga e Gomes (2006); Flores (2007); Ana Cannen (2008); Anderson R. Oliva (2003-2009), Mircea Eliade (1986); Verger (1981), Brandão (1986); Barros (1993) que a sociedade brasileira, e em especial as instituições escolares, ainda apresentam forte presença do preconceito, discriminação, desconhecimento e estereótipos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena.

Diante desses questionamentos e observações surgiu o interesse pela pesquisa.

Nesse sentido surgiu o desejo de pesquisar: Quais os processos de construção de imagens/representações sobre a matriz religiosa africana e indígena por partes dos professores de Licenciatura Plena em História?

No decorrer do trabalho tentei explicitar não apenas minha intenção, mas também minhas influências na construção deste trabalho, destacando o aprofundamento, envolvimento pessoal, afetivo e acadêmico que tenho com o tema aqui abordado.

Entretanto, utilizamos como referência autores que acreditamos ter o respaldo necessário para analisarmos a temática de forma acentuada e concisa, dentro de nossas limitações.

A pesquisa apresenta-se com metodologia de natureza qualitativa abordando as narrativas dos professores de história sobre o ensino de história das religiões afro/descendentes e indígena na cidade de Cáceres-MT.

A presente pesquisa foi dividida em três capítulos que abrangem desde a fundamentação teórica, a metodologia utilizada, a apresentação de discussão de dados e considerações finais.

No primeiro capítulo apresentamos a base teórica do ensino de história, e também como os livros didáticos tem apresentado a imagem do índio procurando compreender desde aspectos teóricos e prática da mesma. Procuramos compreender como essa questão está inserida em nossa sociedade, mas também apresentamos reflexões para uma discussão mais clara sobre o assunto.

No segundo capítulo apresentamos uma reflexão sobre a religião africana e a história dos afro/descendentes no Brasil e a importância das leis 10639/03 e 11645/08, procurando visualizar a importância de se trabalhar as questões da religiosidade africana e indígena no estado Mato Grosso, sendo assim, as obras de Brandao (1986) Mircea Eliade (1987); Verger (1981) e Munanga (2005) deu o respaldo necessário para uma

análise nas imagens e representações que foram construídas desses povos dentro da formação cultural regional.

No terceiro capítulo apresento a metodologia com base no conhecimento das narrativas dos professores de história analisando quais as imagens/representações que eles possuem a respeito da história africana e indígena na formação religiosa do Brasil. Descrevo o caminho que foi percorrido no tratamento dos dados, fazendo um diálogo com as falas dos professores da rede pública estadual da cidade de Cáceres-MT.

Nas considerações finais faço uma reflexão no que diz respeito ao estudo realizado. A pesquisa apresenta uma proposta de análise ou um outro olhar para o ensino de história religiosa africana e indígena.

1 – O ENSINO DE HISTÓRIA COMO CAMPO DE PESQUISA

O Ensino de História tornou-se nos últimos tempos um campo de pesquisa consolidado, seus pressupostos teóricos metodológicos promovem um intenso diálogo entre as ciências humanas. Nesse sentido tem destaque a Educação, as Ciências Sociais e, como não poderia ser diferente a sua ciência denominadora História. O que faz com que o trabalho inserido neste campo tenha o caráter premente da interdisciplinaridade e da multifuncionalidade. Apresentar uma afirmativa como esta é aparentemente impor-se à

tarefa vazia de explicitação do óbvio¹, porém a caracterização de qualquer trabalho que se insira nessa linha de pesquisa discorre primeiramente em um esboço, não singular, do estado da arte ou dito de outra maneira, os textos e trabalhos que versam sobre o ensino de história².

Empreender tal tarefa não consiste na mera reapresentação e compactação de todas as produções e de tudo o que já foi encenado. É também uma forma de introduzir-se nos sub-campos da pesquisa em Ensino de História tal como: a formação de professores (inicial e continuada), a história do Ensino de História e Livros didáticos³, bem como é não se desfazer do apoio teórico e de fontes ou documentos, tão caras ao ofício do historiador, nesse caso fontes secundárias e respectivamente bibliográficas, o que não pode ser confundido com a prematura acepção de que o ensino de história com uma visão unilateralmente de fontes secundárias, ou seja, fontes produzidas sob crivos e filtros que a diferem das fontes primárias. Numa formulação mais simples do termo fonte, temos a definição de Barros⁴:

A fonte histórica é aquilo que coloca o historiador diretamente em contato com o seu problema. Ela é precisamente o material através do qual o historiador examina ou analisa uma sociedade humana no tempo. Uma fonte pode preencher uma das duas funções acima explicitadas: ou ela é o meio de acesso àqueles fatos históricos que o historiador deverá reconstituir e interpretar (fonte histórica = a fonte de informações sobre o passado) ou ela mesmo é o próprio fato histórico.

A amplitude da noção de documento promoveu a expansão da história ou do seu campo⁵. Diante disso, o ensino de história permaneça com um baixo estatuto epistemológico para academia, constitui-se de uma atividade menor e secundária com referência as relações de poder existentes na mesma, que refletem a dicotomia: professor reproduzindo conhecimento produzido pelo historiador⁶.

A não superação dessas fragilidades realimenta a permanência nos estudos teóricos metodológicos e nos conteúdos didáticos da menção eurocêntrica, linear, evolutiva⁷. Como já foi dito anteriormente a área do Ensino de História possui sub-campos, esses são elementos delimitadores do objeto, e qualquer problema proposto

¹CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. Ensino de História como campo de pesquisa. *III Encontro Estadual de História 2008*.

² CUNHA, 2008, p. 12

³ CUNHA, 2008, p. 15

⁴ BARROS, Jose D'Assunção. *O Campo da história especialidades e abordagens*, 2004. pg. 134.

⁵ ARAÚJO, Raimundo Nonato de. *Ensino de História como campo de pesquisa. III Encontro Estadual de História 2008*.

⁶ CUNHA, 2008, p.23.

⁷ ARAÚJO, 2008, p.13.

para a área, a partir da escolha desses começa o trabalho, sendo a análise tão somente a produção gráfica resultante da expedição ao objeto⁸.

Traremos por este intento uma sucinta apresentação do que tematiza os sub-campos: história do Ensino de História e formação de professores. Uma pesquisa que prestigia a área do Ensino de História também versará pelas produções anteriores que principiaram o trabalho com este objeto. Para tal intento traremos como apoio o texto de Flávia Eloisa Caimi⁹. Para a qual o contexto de 1980 à 1990 foi marcado pelo processo de crise da disciplina escolar de História, que não se resume na sistemática das equações pedagógica, inerentes ao processo de ensino com um fim em si mesmo.

Estas teriam vínculo com as mudanças paradigmáticas de compreensão das teorias da História na década de 1970 associadas às alterações nos segmentos da sociedade contemporânea, trazendo novas noções que modificariam as funções formativas das instituições socializantes. Promovendo relativizações nos fundamentos das relações sociais, da cultura e das questões de identidade, tradicionalmente atribuída ao ensino da História.

Essas mudanças paradigmáticas estariam representadas na rivalidade entre o Paradigma Moderno ou Iluminista, concernente aos modelos macrohistóricos de perspectivas globais tendo o indivíduo como centro, apto à prática unificada da razão, da consciência e da ação, e do Paradigma Pós-Moderno, caracterizado por ser a antítese do Paradigma Moderno, com novas proposições ou até mesmo a ausências destas. O que Ciro Flamarion Cardoso¹⁰ vai contextualizar na década de 1970 como a terceira geração dos Annales, identificando-a como a síndrome do relativismo, que em sua forma absoluta promoveria o niilismo intelectual pautado pelo igualitarismo das interpretações históricas, sob a impossibilidade de se construir qualquer explicação global ou que possa estabelecer um consenso.

Como nos fala Caimi,¹¹ sobre concessão do status de ciência à história no séc. XIX ou mesmo a intensificação do esforço de consolidar a ciência histórica fez-se por três vias: a orientação rankeana, a orientação diltheyniana e a orientação marxista. Corroborando com pensamento da autora, no esforço de localização da matriz teórica a qual se dirige as críticas ao ensino de história, a primeira orientação mostra-se mais

⁸ CUNHA, 2008, p.25

⁹ CAIMI, Flávia Eloísa. *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)*, 2001. pg.172-173.

¹⁰ CARDOSO, Ciro Flamarion. *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*, 1997, p.15.

¹¹ CAIMI, 2001. p. 178-179.

interessante. Representada por Leopold Von Ranke e as premissas da Escola Metódica também conhecida como positivista que em sua historiografia privilegiava o documento oficial e como todas as ciências humanas que buscavam consolidar-se no contexto.

Para a Escola Metódica a História adquiriria seu status científico nas bases das ciências naturais, primando pela neutralidade e crítica à autenticidade dos documentos, as informações extraídas deste deveriam ser tratadas com objetividade, organizadas em seqüências cronológicas expostas através de narrativas isentas de interpretação ou reflexão teórica.

Em síntese seria a história pela história, ou história acontecimental¹² que estaria descomprometida com a vivência dos alunos, oferecendo um conhecimento histórico pronto onde impera homogeneidade.

Se no séc. XIX esses seriam elementos consolidantes da cientificidade da História a partir do século XX com a já referida crise do Ensino de História, esse modelo será alvo de contestação. Esse movimento desencadeia um ato intensivo de reflexão marcado por um “misto de teoria da história e teoria da educação¹³”. Promovedores não só de um novo saber, mas também, de uma nova forma de ensinar que agregadas às ânsias da sociedade que estava vivenciando um processo de redemocratização política e diante de transformações econômicas e sociais, arregimentadas num sentimento de tempo perdido, influenciaram as “produções acadêmicas e escolares das décadas de 1980 e 1990¹⁴”, ocorrendo o que pode ser assim identificado como a construção do novo sobre a exclusão do antigo.

Tudo o que se criticava condizia ao que era englobado no ensino tradicional positivista. “A revisão de velhos temas, a ampliação dos objetos de estudo, trazendo a baila novas temáticas, o questionamento de antigos paradigmas, com suas certezas irrefutáveis, passando agora a representar cordas feitas de areia¹⁵”.

É importante também ressaltar que não só a dita história oficial, ou tradicional positivista passava por descrenças e críticas, havia também uma crítica a outros modelos, tais como marxismo, e as tendências estruturalistas ou modelos que assim, seriam teorias vinculadas ao chamado paradigma moderno¹⁶.

¹² Refere-se a uma história que privilegia fatos, datas e acontecimentos supostamente mais importantes. Grifo nosso.

¹³ CAIMI, 2001, p.181.

¹⁴ CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. *A (re)invenção do saber histórico escolar: apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores*, 2005.p.84

¹⁵ CUNHA, 2005, p.91.

¹⁶CAIMI, 2001. p.173.

Essas outras tendências historiográficas significavam propostas de renovação do ensino da história, a partir da inserção de “saberes oriundos de outras matrizes, matrizes essas que alcançavam relevância e destaque no campo acadêmico”¹⁷. Essa revitalização efetuou-se, a priori, a partir da crise disciplinar quando se identificou o distanciamento e desgaste do que era ensinado em relação ao que era produzido na academia. No tocante às críticas ao ensino, aos modelos de ensinar história essas podem ser sintetizadas na frase de Caimi: “O modelo da escola metódica é refutado em bloco, o modelo marxista é rejeitado naquilo que manifesta como uma leitura ortodoxa e mecanicista da teoria de Marx”¹⁸, levando a um amadurecimento do processo reflexivo.

O que trouxe novos subsídios para as análises, estas não se reduziram mais a crítica e a execração do velho em benefício das novas matrizes ou modelos, bem como, para estas últimas seriam redobradas as atenções uma vez que, em nome de uma pretensa didatização ou facilitação da abordagem, sua inserção estaria comprometida por um esfacelamento e diluição tal como ocorrera com marxismo.

Não que as obras didáticas pudessem conter a complexidade e problematização da produção historiográfica típica das obras de teorias da história¹⁹. É lógico que por esse motivo e em razão da especificidade das obras didáticas, o uso desses rótulos contém limitações, essa compreensão é válida, porém a cautela justifica-se em função de que o aprazível esforço de síntese das formulações não se configure pela mera e inadvertida inserção de novos objetos de estudo, novos olhares, novas abordagens que chegam a despertar os interesses dos alunos através da aproximação do conteúdo histórico. Entretanto, redimensionados numa esquematização arcaica, empobrecida nas problematizações.

Promovendo um reverso nada agradável e redundante de sedimentações no processo histórico, como se quisessem “cosermos conceito novo em pano velho”²⁰, nesse aspecto as (re)inovações deturpariam a proposta inicial de mudança. Por exemplo, temos a proposta de uma história integrada e a produção de uma história intercalada, remetendo ao modelo quadripartite.

Se o amadurecimento da crítica coloca indiretamente em xeque o processo de produção do conhecimento científico das ciências humanas, a partir dos paradigmas que

¹⁷ CUNHA, 2005.p.96.

¹⁸ CAIMI, 2001. p.181.

¹⁹ CUNHA, 2005.p.47.

²⁰ THOMPSON, Eduard. *A miséria da teoria*, 1981. p. 185.

refletem as questões do ensino de história, essas, são por sua vez, respectiva em outro subcampo: a formação do professor.

As análises nesse direcionamento buscam compreender a prática docente, o que implica em percebê-la em muitos aspectos que vão para além de explicar sobre a afirmação lógica: da existência de uma dicotomia entre o que se produz na área do conhecimento histórico, englobando tanto as produções teóricas e historiográficas, como as produções didáticas, e apropriação deste conteúdo pelo professor. E a atuação deste, no intuito de interpor-se como um facilitador entre o conhecimento e o aluno, sem que para isso sua ação seja compreendida no ato de reproduzir o conhecimento acadêmico.

Essa afirmação atribui especificidade ao saber escolar sem, no entanto, condizer a um saber afastado o que implicaria no isolamento do sistema didático, como se pode apreender de Cunha²¹.

Repercutindo em uma preocupação constante na formação deste profissional tanto a inicial como a continuada. Embora registre-se um descompasso entre as Diretrizes Curriculares Nacionais, e os cursos de licenciatura na maioria das academias. Talvez em razão das mudanças no âmbito da educação se processarem de forma lenta,

Até a década de 1960, eram predominantes nos cursos de formação de professores, os conhecimentos específicos acerca da disciplina a ser ensinada em detrimento dos aspectos pedagógicos da prática docente e dos aspectos epistemológicos da constituição daquela área de conhecimento (...) disciplinas como teoria da história, metodologia do ensino de história, superando a tradicional introdução aos estudos históricos²².

Apesar dessas mudanças, geralmente ainda se manifesta o esquema formacional popularizado pelo nome de 3 + 1, qual seja, três anos dedicados a apreensão dos conteúdos históricos, e um ano para as ditas cadeiras pedagógicas. Dentre elas está inserida o próprio estágio.

Para ensinar história basta apropriação nos cursos de formação pelo futuro professor, dos conhecimentos históricos produzidos e sistematizados pela historiografia e pela pesquisa histórica, negligenciando-se a preocupação com os estudos sobre a aprendizagem²³.

Para o qual a disparidade entre o que recomenda os documentos legais contribui refletindo as divergências entre historiadores e educadores e mais ainda na suposta hierarquização dentro dos cursos de história entre bacharelados e licenciados a

²¹ CUNHA, 2005.p.48.

²² CAIMI, Flávia Eloisa. *Porque os alunos (não) aprendem história? Reflexões sobre o ensino aprendizagem e formação de professores de história*. Revista Tempo, nº 21, Abril de 2006, p. 27.

²³ CAIMI, p. 21.

debaterem sobre a relevância e supremacia, entre orientações pedagógicas e as ditas disciplinas específicas. No que concerne as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História apontam para a formação do historiador e, em seqüência a especificidade do saber profissional requerido pelo seu campo de atuação. Já na concepção das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores trilha-se o caminho inverso, prioriza-se o trabalho pedagógico e em decorrência o conhecimento que compõe as áreas específicas²⁴.

Porém, a opção de apenas umas das orientações resultaria num desequilíbrio ou fragilidade formacional, que seria percebida em qualquer instante da atuação deste profissional. Num exemplo clássico, “quando se sugere trabalhar com a identidade na seleção de conteúdos não se está preocupado com quem são ou o que são os símbolos, mas como se construiu esses símbolos”²⁵.

Para o profissional da docência é indispensável a coadunação do saber, e do saber fazer saber. Nenhuma academia ou curso de licenciatura pode pretender formar professores esperando que na prática eles adquiram o know-how de sua atividade, também não tem como se esperar que as disciplinas pedagógicas supram toda essa necessidade de conhecimento, como se pudessem conter fórmulas mágicas ou infalíveis. Faz parte do cotidiano da educação a flexibilidade, o conhecimento e sua renovação, o planejamento e a criatividade sem o improviso amador, pois os alunos contam com esta imbricada rede de qualificação que faz parte do processo de ensino aprendizagem requerendo perfil de um profissional preparado.

1.1 As histórias acerca de um livro de História

Já se falou da ampliação do conceito de documento e por conseguinte do campo da História, sobretudo a partir da Escola dos Annales, porém “isso não significa dizer que qualquer coisa é um documento por si só”²⁶, a função que se atribui a determinados objetos e a forma como se processa o estudo sobre eles é que lhes concede o caráter documental, dessa maneira, uma fonte histórica ou documento histórico pode se referir a uma infinita gama de objetos, desde: uma cadeira, um diário, um livro ou um registro

²⁴ CAIMI, 2006, p. 27.

²⁵ ARAÚJO, 2008, p.19.

²⁶ ARAUJO, 2008, p. 20.

oficial: “é neste sentido que diremos que a fonte pode ser vista como ‘testemunho’ de uma época e como ‘discurso’ produzido de uma época”²⁷.

Ora, isso nos leva a inferir que o trabalho de historiador dá-se unicamente na relação estabelecida por esse com sua fonte. Para tanto, a história torna-se uma ciência multireferenciada, definida como uma combinação de campos ou legítimas especialidades que refletem num esforço de autoconhecimento dos pontos de partida mais significativos, que atuam como elementos de consolidação do fazer histórico e não como justificativa para omissões ou isolamento interdisciplinares que fragmentam a história.

Correspondentes a essas especialidades dos trabalhos históricos, temos a diversidade destes quanto: a dimensão que se refere ao tipo de olhar empregado ao fato histórico que se deseja analisar; as abordagens que nos remete ao campo de observação tipo e forma como nos debruçamos sobre as fontes; e os domínios que reiteram sobre os agentes históricos, os objetos e ambiente sociais. Embora pareçam essas classificações não são rígidas, uma vez que não se pode definir um fato histórico como unicamente econômico, cultural ou político²⁸.

É precisamente nesse sentido que o trabalho com o livro didático no ensino de História encontra o referencial teórico metodológico da história, pois o trabalho com este objeto remete a dimensão da história cultural, inserindo-se nos domínios de uma história das representações e das idéias, sendo sua fonte de tipo textual a abordagem que lhe é aplicada é de uma história do discurso²⁹. “Hoje poderíamos dizer que a maior parte das práticas historiográficas insere-se em uma história do discurso”³⁰.

Enquanto livro didático compreenderemos e o abordaremos, sob o conceito de “obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de determinada disciplina”³¹.

Já com relação a perspectiva de trazermos esse gênero textual como uma fonte histórica nos baseamos em Alain Choppin quando diz que “os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos são também produtos de grupos sociais que procuram

²⁷ BARROS, Jose D’Assunção. *O Campo da história especialidades e abordagens*, 2004. p. 135.

²⁸ BARROS, p. 9-22.

²⁹ BARROS, 2004, p. 19.

³⁰ BARROS, 2004, p. 135

³¹ BATISTA, Antonio Augusto Gomes & ROJO, Roxane. *Livros escolares no Brasil: a produção científica*. In: VAL, Maria da Graça Costa & MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. 2005, p. 15

por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas”³².

Dessa maneira o livro didático corresponde a um discurso representando uma fonte textual que será analisado de forma qualitativa³³. Sendo possível ainda compreender sua especificidade sob uma ótica da incorporação de idéias filosóficas, no caso a subjetividade ao pensamento moderno.

Temos então a contribuição de Maurice MerleauPonty, citado por Marilena Chauí³⁴, para ele a idéia “não está a nossa espera como a América estava à espera de Colombo”, ou seja, a idéia precisa ser construída e só aí ela poderá explicar e interpretar acontecimentos e ações produzidos pelo homem. Para Chauí, o filósofo enganara-se, pois a América tal como a concebemos não existia, também era uma idéia³⁵. E da mesma forma que qualquer outra, é uma construção histórica cultural.

Apropriando-nos da concepção da “construção de idéias” podemos dizer que o livro didático também é uma idéia ou várias, e por ser tal como se disse o livro também é construído “trata-se de um objeto cultural de difícil definição, por ser uma obra bastante complexa que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo”³⁶.

Ainda sobre sua construção esta está atrelada a um campo de produção e difusão do conhecimento denominado de indústria cultural. Segundo Bittencourt esses dois produtos vinculam-se ao controle curricular pautado sob um controle ideológico “veículo de um sistema de valores, ideologia de uma cultura de determinada época e determinada sociedade”³⁷.

O discurso didático corresponde também a idéias reunidas em um compêndio escolar com a finalidade de difundir o conhecimento histórico aplicado em sala de aula. Neste sentido é inerente ao mesmo a exposição do conteúdo de forma clara e coesa, de acordo com a perspectiva pedagógica³⁸,

Segundo Batista (2005);

Que orienta a organização do discurso e também serve como critério para distribuição dos conteúdos nos volumes destinados a cada nível da educação básica regular “em seus dois seguimentos: os de primeira a quarta série e os

³² CHOPPIN, Alain apud. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. 2002, p. 69.

³³ BARROS, 2004, p. 135.

³⁴ CHAUI, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. 2002, p. 57

³⁵ CHAUI, 2002, p. 57.

³⁶ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2004, p. 301

³⁷ BITTENCOURT, 2004, p. 302.

³⁸ BITTENCOURT, 2004, p. 296.

de quinta a oitava série. Para o primeiro seguimento são avaliados adquiridos e distribuídos títulos de alfabetização, ciências, estudos sociais, matemática e português; para o segundo, de ciências, geografia, história, matemática e português³⁹.

Como não é viável e pedagogicamente recomendável a produção de um volume único do material didático, a história fragmenta-se em assuntos ou blocos de contexto que são abordados de forma sequencial pelas coleções e de acordo com a concepção de ensino histórico ao qual a equipe autoral e a editora se filiar, por exemplo história integrada ou história temática.

O livro didático não é responsável de forma isolada por essa segmentação de uma memória histórica, na maior parte das vezes serve como veículo de reprodução de uma historiografia responsável pela mesma memória que renova interpretações, mas sempre em torno dos mesmos consagrados fatos que se tornam os nós explicativos de todo o processo histórico: descobrimento do Brasil, independência, proclamação da república, a revolução de 1930⁴⁰.

Assim, há conteúdos e temáticas que são abordados com mais ênfase para as antigas quarta, quinta, sexta, sétima e oitava séries, hoje quinto, sexto, sétimo oitavo e nono ano, subseqüentemente engendrando novos aspectos, aumentando a visão e complexidade do aluno, para os diversos fatores que atua no processo histórico. Lembrando que isto vem concomitante com seu avanço nos anos de ensino e idade, que funciona como elementos determinadores de sua maturidade cognitiva “a partir da quinta série, momento em que a disciplina é ministrada por especialistas, a cultura histórica está mais sedimentada e as inovações ocorrem na maioria das vezes na apresentação formal do livro, sendo mais limitados quanto aos conteúdos”⁴¹.

Tendo em vista que o livro didático é um elemento importante inserido na sociedade e que se configura como um dos objetos de estudo preferenciais “tendo como dimensão de análise o seu conteúdo com as mais variadas ênfases”⁴².

E na perspectiva tradicional de que a história tem um peso importante na formação das pessoas seja na afirmativa de formar um cidadão com espírito patriótico ou na concepção de sujeitos históricos atuantes e conscientes. Registra-se uma tendência de que,

³⁹ BATISTA, Antonio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. *Produzindo livros didáticos em tempos de mudança* (1999-2002) In: VAL, Maria da Graça Costa & MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. 2005, p. 49.

⁴⁰ VISENTINI, Carlos apud BITTENCOURT. Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2004, p. 304.

⁴¹ BITTENCOURT, 2004, p. 309.

⁴² FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly F. da.; MOTA, Valéria R. *O livro didático em questão*, 1989, p. 65.

Entre os livros pesquisados, os de história tem sido dos mais visados em estudo recente sobre o predomínio de investigações da produção didática nessa área a partir da segunda metade do século passado na Alemanha e na Europa em geral, a historiadora Verena R. Garcia, destaca o papel político dos manuais escolares de história considerando-os verdadeiras autobiografias dos Estados modernos⁴³.

Bem como no ensino, a produção didática percorreu os mesmos caminhos. A preocupação com que se estava ensinando coadunado ao que se era produzido enquanto compêndio escolar e as propostas do currículo, em geral formam a matéria de pauta para os pesquisadores do ensino de história.

Isso porque desde que existe a disciplina, existe a propósito os currículos que remetem aos procedimentos e, ao que é ensinado, postulando dessa forma uma seleção primária dos conteúdos, embora que, no tocante aos livros didáticos por mais que dividam e proponham uma prévia ordenação dos fatos, o que se apreende dos textos é uma postura mais neutra, a qual “demonstra que ele diferentemente de outros textos impressos, tem desde seu processo inicial de confecção, o pressuposto de uma leitura que necessita da intermediação”⁴⁴.

Promovendo, assim, “a tendência de favorecer a liberdade do professor na realização de suas tarefas, na escolha dos textos e documentos a serem utilizados e na reconstrução dos conteúdos apresentados”⁴⁵.

O que se observa então é o estabelecimento de uma consignação do material didático ou de suas informações com o professor e o aluno. Sua presença em sala de aula remonta a uma “efetividade” do estudo, principalmente, quando se refere a uma disciplina como a de história. Não é incomum ouvirmos a afirmação de que quem gosta de história, gosta de ler. Será que outras disciplinas, também não requerem uma mesma disposição para leitura?

Talvez essa afirmativa provenha do próprio fazer história, a saber a construção de uma narrativa. Certa vez, ouvi que a história requer ouvidos atentos e mentes abertas, de uma dada maneira a frase nos remete ao que constitui uma problemática do ensino escolar da história que em diferentes épocas e com questões próprias procuraram definir o caráter dessa disciplina. De maneira geral, estava em pauta que a história traria dentro

⁴³ BITTENCOURT, 2004, p. 303.

⁴⁴ BITTENCOURT, 2004, p. 317.

⁴⁵ BITTENCOURT, 2004, p. 310-311.

de seu programa a emblemática tarefa de trazer “conteúdos da ordem do pensar para a história do conteúdo factual”⁴⁶.

Isso se reflete na produção do material didático. Segundo Bittencourt, a proposta organizacional do conteúdo seria a de modelos importados, no estilo dos dossiês franceses onde é presente a mesclagem de, “uma série de dados, adicionais ao texto principal do capítulo”⁴⁷. Dentre eles estariam a presença de documentos bem como outros de “natureza diversa, destacando-se excetos de jornais, de obras literárias, de obras de historiadores, e letras de músicas, além de ilustrações, gráficos, mapas e dados estatísticos”⁴⁸.

Compondo estes últimos a ordem dos textos imagéticos que se subscrevem como referências não gráficas de informações e não precisam necessariamente estar ligadas ao texto no que condiz a um reforço do que está sendo proferido pelo discurso didático. Dentro desse pensamento o texto didático não cumpre a mera função administrativa, deve ser utilizado apropriadamente e para além da legenda deve acompanhar “referências de origem, tais como, autoria, locais de produção e preservação”⁴⁹.

É necessário que se diga ainda que quando se identifica a recorrência de textos imagéticos temos um processo denominado de imagens canônicas. Ora, para além da função informacional o texto imagético cumpre a função de um descanso visual ou descanso de texto, porém o excessivo uso desses elementos condiz a uma poluição ilustrativa, geralmente associada a uma dependência do texto.

Outro aspecto que não podemos deixar de mencionar é quanto à dimensão política do livro didático⁵⁰, diversificados segundo os contextos e confluentes aos aspectos históricos. A primeira política de inserção da disciplina escolar de história reporta-se ao período imperial. Esta fazia-se condizente ao pensamento liberal Francês, durante o período regencial em 1838, que o ensino da disciplina a partir da sexta série insere-se como elemento no quadro curricular do Colégio Dom Pedro II, sendo este uma instituição de referência no ensino secundário do Brasil, entretanto não se registrava uma política para a produção didática, sendo utilizado os manuais franceses.

⁴⁶ OLIVEIRA, Itamar Freitas. *Ensino de história: éticas e perspectivas contemporâneas*. III Encontro Estadual de História, 2008.

⁴⁷ BITTENCOURT, 2004, p. 310.

⁴⁸ BITTENCOURT, 2004, p. 310.

⁴⁹ BITTENCOURT, 2004, p. 311.

⁵⁰ Os dados aqui expostos são referenciados em CAIMI, Flávia Eloisa; MACHADO, Ironita A. P.; DIEHL, Antônio Astor. (Org.). *O livro didático e o currículo de história em transição*, 2002, p. 36-40.

Já em 1930 o país passa a produzir manuais escolares configurando-se como uma acelerada na iniciativa de desenvolvimento de uma política educacional, identificado com o processo de adaptação do manual didático, às idéias de nação e construção de uma identidade nacional, elementos de relevo no contexto.

Em 1937, o Ministério de Educação e Cultura passa a ser o órgão responsável por gestar os assuntos referentes a educação nacional, sendo nesse ano criado o Instituto Nacional do Livro – INL, e a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD. Sinteticamente a década de 1930 foi representada por uma iniciativa de preocupação com a disciplina, porém sob o caráter de um controle político ideológico.

A década de 1960, foi marcada por um modelo semelhante ao da década de 1930, atribuía-se a disciplina escolar de história a formação cívica implementada, sendo que na década de 1960 temos o apogeu do intervencionismo e controle ideológico com o regime militar ditatorial. Essas mesmas políticas educacionais também foram marcadas pelas parcerias entre Brasil e EUA, através dos acordos MEC e Usaid, e por um distanciamento da influência do modelo pedagógico Francês, estando mais em voga o ensino tecnicista, perpassado por um pragmatismo.

Esta influência faz-se sentir de variadas formas, principalmente, em alterações do material didático. E na lei de Diretrizes e Bases do Ensino do 1º e 2º Graus, a lei 5.692/71.

A transformação do livro didático não mais sisudos e cinzentos como algumas coleções de meus tempos de aluno dos Irmãos Maristas, mas coloridos e ilustrados e alguns (quem diria? ...) apresentando até mesmo histórias em quadrinhos (!!!). Era a Disneylândia pedagógica que nos invadia via acordo MEC-Usaid⁵¹.

É nesse período que se manifesta uma autonomia das regiões com a criação de currículos próprios mediante a extinção de um currículo nacional. E principalmente a exclusão das disciplinas História e Geografia, em proveito da inserção dos Estudos Sociais, que os contemplaria. Porém esvaziados de seu caráter crítico sob o espectro de disciplinas tais como, Educação Moral e Cívica, e Organização Sócio-Política Brasileira, visando a constituição de um caráter patriótico mediante anuência imposta sob a ameaça da violência repressiva.

Registrando-se o crescimento do aspecto mercantil do livro em função de seu protagonismo e centralidades crescentes na proporcional defasagem do papel do professor no que condiz ao seu espírito crítico e condicionador sob o peso de um controle ideológico e estatal, além de uma padronização do material didático.

Num reforço ao aspecto mercantil e a evidenciada padronização, esta configurou-se como uma corruptela da função do Conselho Federal de Educação – CFE, ao qual caberia fixar núcleo comum de disciplinas para cada nível e série que é discutido pelos Conselhos Estaduais e volta ao CFE, através de parecer. Essas discussões realizadas pelo Conselho é que iria embasar a elaboração de guias curriculares pela Secretaria de Educação, nas quais eram propostas os conteúdos que compunham o programa de diferentes disciplinas⁵².

A ausência primordial de uma efetiva política nacional para o ensino de história e para o livro didático repercutiu no que podemos denominar de um ensino e produção didática incipientes, ou seja, livros crivados pelo eurocentrismo oferecendo uma visão homogeneizada perpassada pela linearidade adaptada ao modelo de uma história composta por “capítulo, exercícios, perguntas, resumos e quadro cronológico que seguiam as ‘lições’ ou questionários⁵³”.

É justamente em função desse contexto que se configura as análises voltadas para o livro didático da década de 1980 e 1990. Como afirma Batista⁵⁴, há dois tipos de análises que se voltam para o livro didático, às de perspectivas diacrônica são caracterizadas pelo quantitativo uso de categorias e metodologia histórica, como num processo de garimpagem do campo do Ensino de História, as análises deste tipo referem-se a uma localização e levantamento das pesquisas que versam sobre “o estado do conhecimento a respeito do livro didático, sobre a história desse gênero de livro e por fim sobre a história de disciplinas escolares que utilizam o livro didático como uma de suas principais fontes⁵⁵”; já com relação às de foco sincrônico, estas condizem a:

Dois grandes grupos de estudos: aqueles que descrevem e analisam o livro didático considerado em si mesmo (suas características, sua organização, sua linguagem, seus conteúdos, por exemplo) e aqueles que descrevem e analisam diferentes aspectos de suas condições de produção e circulação⁵⁶.

⁵¹ BALDISSERA, José Alberto. *O livro didático de história: uma visão crítica*, 1994, p. 11.

⁵² CAIMI, Flávia Eloisa; MACHADO, Ironita A. P.; DIEHL, Antônio Astor. (Org.). *O livro didático e o currículo de história em transição*, 2002, p. 40.

⁵³ BITTENCOURT, 2004, p. 309.

⁵⁴ BATISTA, Antonio Augusto Gomes & ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, Maria da Graça Costa & MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. 2005, p. 21-22

⁵⁵ BATISTA, 2005, p. 21.

⁵⁶ BATISTA, 2005, p. 22.

A grande parte dos estudos da década de 1980 e 1990, tal como hoje, remetiam as análises de “natureza sincrônica⁵⁷”. No aspecto de descrição do livro principalmente no que condiz ao conteúdo ideológico dos mesmos.

Segundo Bittencourt, “o problema de tais análises reside na concepção de que seja possível existir um livro didático ideal⁵⁸”. Quando as características do mercado editorial e da produção didática nacional configuram-se na “inexistência de um único currículo obrigatório e da extensa e diferenciada população escolar (...)”⁵⁹. Comprometendo-se com uma política de variação dos textos adjunta a especialização na confecção de paradidáticos dos quais a disciplina de História obtém uma produção de relevância.

O que se quer dizer é que as editoras têm se adaptado na busca de obter uma parte desse mercado editorial da produção didática. Ainda mais num país das proporções do Brasil, esse setor representa um dos mais lucrativos e a União, seu maior consumidor, repousando em um aspecto capitalista da Educação, sobretudo a partir do PNLD.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) já foi tema de diversas discussões. Desde sua implantação em 1990 quando o que se propunha era a aquisição e distribuição gratuita do material didático às escolas públicas através dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE⁶⁰.

A recepção ao Programa mostra-se não muito entusiástica por parte dos Educadores a princípio, por vários motivos. Primeiro, devido aos resquícios vívidos de uma época não remota, em que tais programas eram meios de o Estado autoritário manifestar sua presença, ainda era pulsante o medo de uma censura por mais que esta fosse velada⁶¹. Este mesmo sentimento é o que move manifestações contrárias quando se propõe a implantação de qualquer política que se refira a medidas de intervenção do Estado na sociedade.

Outra é, de que agindo dessa forma a União estaria exercendo um papel incentivador do aspecto economicista no setor educacional. Isso coadunada as lacunas detectadas, nos primeiros anos de ação do Programa e aos Projetos da União para a Educação brasileira tais como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

⁵⁷ BATISTA, 2005, p. 22.

⁵⁸ BITTENCOURT, 2004, p. 300.

⁵⁹ BITTENCOURT, 2004, p. 308.

⁶⁰ BATISTA, 2005, p. 49.

Fundamental – FUNDEF⁶², que na opinião de muitos educadores não contemplava o segmento do ensino médio. É o que faz com que se processem mudanças, tais como a substituição do FUNDEF pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, e no PNL D.

É num comprometimento com o projeto denominado de década da educação⁶³ que em 1996 tem início a avaliação dos livros didáticos.

A avaliação pedagógica dos livros didáticos, processo marcado por tensões, crítica e confrontos de interesses. Desde então, estipulou-se que a aquisição de obras didáticas com verbas públicas para serem distribuídas em territórios nacionais estaria sujeita à inscrição e avaliação prévias, segundo regras estipuladas em edital próprio⁶⁴.

A cada ano o programa aperfeiçoa seu critério sendo pautas de seu aperfeiçoamento as críticas ao programa e aos parâmetros que nortearam a avaliação anterior. Sendo prementes nos anos de 1999 por ter mudado o procedimento avaliativo de um volume, para ser a coleção a passar pelo crivo da avaliação; 2002 pela alteração dos indicativos da classificação que anteriormente se fazia mediante a atribuição de estrelas que formariam uma escala classificatória, para um procedimento ainda classificatório, porém distintivo com ressalvas.

Em virtude disso a própria apresentação do guia do Livro Didático para o professor, última instância de decisão sobre o livro, alterou-se, sendo agora um catálogo organizado em ordem alfabética⁶⁵.

As consequências para o mercado editorial foram as mais diversas possíveis. Somando numa corrida e empenho para a adequação das coleções. “O fato de uma obra não estar presente no Guia publicado pelo MEC traz efeitos financeiros indesejáveis que em alguns casos, culminaram no desaparecimento de editoras e/ou fusões de grupos editoriais”⁶⁶.

O processo avaliativo não pode se eximir da criação de uma dependência tanto do professor em relação ao Guia do livro, quanto do mercado editorial com relação aos recursos destinado pela União, procedendo ao que já foi identificado com a política agressiva de algumas editoras que disputam no mercado promovendo desequilíbrio, com relação as editoras menores estabelecendo um monopólio.

⁶¹ MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina. *O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNL D*. In: Revista Brasileira de História, n.º. 48, 2006, p. 125-126

⁶² Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/textos.asp?id=1461> – acessado em 01/09/13

⁶³ MIRANDA, 2006, p. 125

⁶⁴ MIRANDA, 2006, p. 127

⁶⁵ MIRANDA, 2006, p. 127.

⁶⁶ MIRANDA, 2006, p. 128.

Contudo é na perspectiva de mudanças que se procede o aperfeiçoamento desse programa, o qual já empreendeu transformações profundas no que concerne a produção Lítero didático nacional.

2 – A RELIGIOSIDADE AFRICANA E INDÍGENA E A LEI 10639/03

Brasil de 1532.

Desembarcaram em terras brasileiras caravanas carregadas, em parte por portugueses e seus pertences como espelhos, tecidos, armas, entre outros, que eram utilizados para trocas com os nativos, com fins e interesses comerciais por especiarias, ouro, alimentos e favores. Mas, de outra parte, dentro dos porões das naus, havia um carregamento ainda mais precioso, os negros africanos. Preciosos não somente por sua natureza humana, mas por existir em cada um uma bagagem de crenças, superstições, uma cultura e uma língua que ainda sobrevivem nos dias atuais. Quando aqui chegaram, foram inseridos no meio brasileiro como escravos, sem qualquer direito humano, individual ou coletivo, cheios de doenças adquiridas durante os longos meses de viagem. Alguns nasceram jogados nos fundos das caravelas, em meio à sujeira, num ambiente inóspito; muitos não sobreviveram à longa jornada. Verger comenta:⁶⁷

Disso resultou, no novo mundo, uma multidão de cativos que não falava a mesma língua, possuindo hábitos de vida diferentes e religiões distintas. Em comum, não tinham senão a infelicidade de estar, todos eles, reduzidos a escravidão, longe de suas terras de origem.

Aqueles africanos eram comercializados em suas terras e vendidos aos portugueses por mercadores de escravos que os capturavam, ou eram entregues ao mercado escravagista, por serem prisioneiros de guerra. Chegaram ao Brasil negros provindos de diversas regiões, como: África Setentrional, África Ocidental, África Central ou Equatorial, África Oriental e África Meridional. Muitos eram reis, príncipes, membros da realeza e altos sacerdotes, além de bruxos da magia *voodoo* e adoradores de deuses emanados de energias naturais e arquétipos humanos, os *Orixás*. Trouxeram

67 VERGER, Pierre Fatumbi. *Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo*. São Paulo: Corrupio, 1993, p. 22.

consigo, em suas memórias, o culto a seus deuses, que posteriormente foi designado de *Candomblé*, que propriamente dito, é uma dança de origem africana onde seus componentes se gesticulam conforme o zunir dos tambores ou casa que bate o pé, fazendo uma alusão ao bater dos pés e das mãos no chão como agradecimento ao Deus do solo, nos barracões de culto afro.

Em solo brasileiro continuaram a cultuar seus deuses e tradições, mas seus senhores, por não compreenderem e por não aceitarem este tipo de manifestação religiosa, passaram a impedir sua prática, visto que nos ritos do Candomblé inclui-se o sacrifício de animais, e seus adeptos passam por uma série de iniciações. Isto era tido, pelos portugueses, como prática pagã e promíscua. Assim, os senhores de engenho decidiram proibir a realização desse culto nas senzalas ou em seus pátios. O fato de todo o rito afro se dar em suas próprias línguas, dificultava ainda mais a compreensão deste culto.

2.1 A RELIGIOSIDADE AFRICANA E A LEI 10639/03

A Igreja Católica exercia grande influência social. Iniciou-se, então, a “civilização dos africanos”: àqueles negros foram impostos um novo nome, uma nova religião, além de terem de aprender a língua de seus senhores. Era obrigatória a comunicação em língua portuguesa e a adoração dos santos católicos, para que, desta forma, seus senhores tivessem total controle sobre suas ações. Essa forma de controle amenizava o medo de que os escravos tramassem uma revolta ou praticassem bruxaria contra seus senhores. Sendo assim, era necessário dominá-los, como afirma Brandão.⁶⁸:

É importante que o escravo fale a língua do senhor para compreendê-lo e saber obedecer. É preciso que possua a mesma fé, para que no mesmo templo refaça as mesmas promessas de obediência e submissão aos poderes ocultos da ordem social consagrada. Promessas que o senhor paga com festa e o servo com trabalho.

Sendo desprovidos de suas identidades, proibidos de realizarem seu culto religioso e de usar sua língua materna, por um longo período, os negros ficaram inertes, escondidos, submissos aos seus senhores. Porém permaneceram fiéis aos *Orixás* e, com esperteza, procuraram um meio de estabelecer uma relação entre os santos católicos e os

68 BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia – Construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986, p. 9

deuses africanos, possibilitando, assim, continuar a cultuar suas divindades, sem que fossem perseguidos. Desta forma, fizeram um paralelo que mais tarde viria a ser chamado de ‘*sincretismo*’, ou seja, relacionaram seus deuses, conforme suas características, com os de origem católica, ocultando-lhes o nome. Mas em verdade o que era venerado e adorado eram os santos do Candomblé. Por exemplo: eles oravam diante da imagem de São Jorge Guerreiro, mas era a Ogum que seus pensamentos e preces se direcionavam; rezavam a Nossa Senhora, mas era a Yemanjá que eles dedicavam sua fé, e assim por diante.

No dizer de Diegues Junior ⁶⁹:

Não puderam os escravos negros manter íntegra sua cultura, nem utilizar preferentemente suas técnicas em relação ao novo meio. Não foi possível aos negros revelarem todo o seu conjunto cultural ou porque, ao contacto com outros grupos, ou porque, como escravos, tiveram sua cultura deturpada. Dai os sincretismos e os processos transculturativos.

Vale lembrar que, ao serem transportados da África para o Brasil, esses escravos trouxeram uma infinidade de ritos e crenças, mas durante a viagem, como já citado acima, muitos morreram e desta forma o culto a diversos deuses se perdeu ou desapareceu. Assim foram desembarcados aqui aproximadamente 50 Orixás; destes, sobreviveram apenas 16, que são cultuados atualmente, sendo:

<i>Exu</i>	<i>Oxumarê</i>	<i>Yansã</i>	<i>Nanã</i>
<i>Ogum</i>	<i>Obaluayê</i>	<i>Yemanjá</i>	<i>Ewa / Obá</i>
<i>Oxóssi</i>	<i>Kitembo ou Tempo</i>	<i>Oxun</i>	<i>Wunje</i>
<i>Ossain</i>	<i>Xango</i>	<i>Logun-edé</i>	<i>Oxalá</i>

Com o surgimento do sincretismo deu-se início ao aportuguesamento de alguns termos do Candomblé e a inserção de termos afros na cultura que se estabelecia no Brasil, como mostra Barros: ⁷⁰ :

Àkàrà-je > akaraje > acarajé: palavra de origem Yorubá que designa, bolo de feijão fradinho, temperado e moído com camarão seco, sal e cebola, frito no azeite-de-dendê. Na África, é chamado de [*àkàrà*] que significa bola de fogo, enquanto [*jê*] possui o significado de comer. No Brasil foram reunidas as duas palavras numa só, *acara-je*, ou seja, “comer bola de fogo”. Devido ao Modo de Preparo o prato recebeu esse nome.

69 DIEGUES JÚNIOR, Manuel. *Etnias e cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Brasília: INL, 1976, p. 13.

70 BARROS, José Flávio Pessoa de (et al.). *A galinha d'angola: iniciação e identidade na cultura afro-brasileira*. Rio de Janeiro: Pallas, 1993, p.173.

A-fo-xé>Afolexé>afoxé: palavra de origem Yorubá, que também é chamado de Candomblé de rua, constitui-se num cortejo de rua que sai durante o carnaval. Trata-se de uma manifestação afro-brasileira com raízes africanas, em que seus integrantes são vinculados a um terreiro de Candomblé. O nome é composto por três termos: [a] prefixo nominal; [fo], significa dizer, pronunciar; [xé], significa realizar-se, ou seja, “o enunciado que faz acontecer”.

Conforme a historiografia brasileira nos dá a conhecer, foi somente em 1780, com a chegada dos escravos na Bahia e em Pernambuco, que se dá início ao culto aos Orixás no Brasil, pois, anteriormente era apenas um tipo de refúgio, uma tentativa de preservação desta cultura religiosa nos arredores dos engenhos de cana-de-açúcar e das senzalas.

Durante muitas décadas, mesmo com a abolição da escravatura em 1888, o negro e o Candomblé sofriam perseguições policiais e da Igreja Católica e, por uma longa data, o culto ao Orixá ainda se manteve fechado e sem o reconhecimento da sociedade. Porém, com o fim da escravidão, também se estabeleceu uma conexão entre o Brasil e a África e alguns escravos libertos puderam viajar para suas terras de origem e lá serem iniciados ou aprofundar seus conhecimentos no culto aos orixás, tornando-se Babalorixás ou Yalorixás, isto é, pais ou mães-de-santo. E então, retornavam ao Brasil para fundar terreiros e revitalizar a prática religiosa.

Surge, a partir daí, um movimento voltado para suas raízes: os barracões de Candomblé eram fundados e somente a língua de sua origem era falada em seu interior. Apesar disso, somente três grandes grupos sobreviveram com suas religiões: os Negros Fons ou Nação Jeje, os Negros Yorubás ou Nação Ketu e os Negros Bantos ou Nação Angola, com suas respectivas roças-de-santo e seus dialetos de origem, pois não havia influência de outra língua afro nem outra etnia. Essa distribuição deu-se da seguinte forma:

- Em terreiros do Candomblé da Nação Jeje, somente o dialeto Fon ou Mahi era usado e seus deuses eram denominados Voduns.
- Em terreiros do Candomblé da Nação Ketu, somente a língua Yorubá era usada e seus deuses eram denominados Orixás.
- Em terreiros do Candomblé da Nação Angola, somente a língua Bantu ou Quikongo era usada e seus deuses eram denominados Inkices.

Esta divisão permaneceu por muito tempo, mas como tudo que cresce, em termos culturais, tende a se expandir, alguns adeptos de nações diferentes, bem como sujeitos de outras etnias foram inseridos no culto em outras nações, ou seja, seguidores

angoleiros foram iniciados em Ketu, jejes foram tomar obrigações em Angola e Ketus passaram para o culto Jeje. Com esta mistura de etnias e línguas diferentes, tem-se início a mistura dos falares nos barracões de Candomblé, predominando, a princípio, a língua Yorubá de Origem Ketu. Mas, com o passar dos anos, a fusão foi tão grande e intensa que não se observa, em roças de Candomblé, nenhuma predominância de qualquer das línguas.

Ocorrendo uma unificação de todas, tornando-se, assim, uma língua única, rica em variedades, tanto semântica quanto morfológica e lexical, língua esta que atualmente é denominada *língua-de-santo* (L.S.). Esta mistura não esteve livre de sofrer transformações e acréscimos em seu léxico e, como citado em parágrafos anteriores, houve o aportuguesamento de vocábulos afros, bem como a inserção de termos indígenas em sua estrutura.

Com o fim das perseguições religiosas e da interdição policial, que haviam se estendido até o século XX, o Candomblé se expande significativamente e, cada vez mais pessoas que não possuíam raízes africanas aderem a suas doutrinas e passam a se dedicar aos deuses africanos. Suas portas se abriram para sujeitos que procuravam os pais e mães-de-santo a fim de um passe mágico, uma consulta espiritual, ou até mesmo para satisfazer suas curiosidades.

Enquanto recebia a inserção de outros dialetos, as tradições religiosas africanas eram levadas para fora dos barracões de Candomblé, caindo no gosto popular e sendo utilizada por diversos segmentos da sociedade. Os adeptos, clientes e frequentadores do culto afro, ao terem contato com os vocábulos internos às casas-de-santo, são absorvidos por esses falares e se apossam da língua, tornando-a parte de sua oralidade, utilizando suas expressões e vocábulos na sociedade em que vivem e em suas casas, ou em grupos sociais adversos ao africanismo.

A herança africana existente no Brasil é diversificada, pois a questão religiosa está intimamente ligada às tradições culturais do povo africano, todos os acontecimentos religiosos fazem parte da vida africana. Esses costumes foram trazidos para o Brasil juntamente com os africanos que foram obrigados a trabalhar como escravos e deram sua riquíssima contribuição para construção deste país.

O universo religioso de matriz africana em Cáceres vai se constituir a partir de práticas locais, reconhecidas por umbanda, que abrigavam individualmente modos de operarem diferenciados, produzindo mesclas que favorecem o incremento do exercício das práticas umbandistas na freguesia cacerense, paralelamente ao conjunto de fatores e

eventos co-relacionados às táticas de consumo cultural, que para Certeau (1994) se inserem no jogo das relações sociais.

A Umbanda é uma religião de denominação afro-brasileira, mas tem sido considerada muito mais brasileira que africana, pela forte presença sincrética dos seus ritos. Fundada oficialmente na década 1920 na cidade do Rio de Janeiro, com a intenção de institucionalizar o culto, que já era praticado em suas várias nuances (OLIVEIRA, 2007)

Nas décadas de 1970 e 1980 o estado de Mato Grosso recebeu milhares de pessoas vindo de todas as partes do Brasil, o fluxo migratório se intensifica em direção a capital mato-grossense, se insere no cotidiano da cidade, que concomitantemente à sua inserção no contexto social traz consigo uma gama de novos valores simbólicos a serem agregados ao universo religioso “afro-cuiabano”, que até então era compreendido muito mais por suas referências religiosas locais ligadas a prática dos ritos da Umbanda que por fatores culturais externos.(LIMA, 2010)

Essa interação Casa/Terreiro vem a ser uma prática recorrente no exercício religioso popular afro-brasileiro; bastante explícito na construção imagética que descreve o cotidiano de alguns centros de Umbanda e Quimbandas. De acordo com Paredes, moradia e local da prática religiosa se mesclam, “(...) o espaço denominado centro ou terreiro, na Umbanda cuiabana, apresenta-se com pobreza e rusticidade sem parênteses. Como regra, ele não é mais que uma partição da casa da casa do médium chefe.” (PAREDES, 2008).

Podemos identificar na década de 1980 nos terreiros de Umbanda e Candomblé no estado de Mato Grosso, que os mesmos puderam contar com algum relaxamento das forças repressoras hegemônicas. Assim, esses espaços passaram a desfrutar de maior aceitação pública, com um sensível aumento de participantes, adeptos e clientela com objetivos variados. Com a continuidade dos saberes religiosos neles praticados, aos poucos estes espaços foram sendo tomados por indivíduos comprometidos tanto com os movimentos sociais organizados como com os movimentos religiosos de matriz africana.(LIMA, 2010)

Roger Bastide caracteriza os cultos afro-brasileiros como em estado latente, ou um tipo de mini-África, “Vê-se então que o Candomblé é uma pequena África em miniatura, em que os templos se tornaram casinholas dispersas entre moitas, quando as divindades pertencem ao ar livre, ou em cômodos distintos da casa principal”, Bastide (2001), que traz em seu processo ritualístico a reavivificação dos mitos, manifestos nas

celebrações religiosas do candomblé, em um espaço social sagrado, denominado terreiro, onde a memória africana, revivendo seus mitos, conserva a memória dos ancestrais africanos, mantidas nos terreiros cacerenses, que ao vivenciar a cosmologia dos deuses africanos se integra ao mundo afro-brasileiro, capaz de reproduzir por meio do transe, danças gestos e atributos dos Orixás.

As imagens e representações que podem ser percebidas no contexto das religiosidades de matriz africana, advêm deste campo fértil que é o terreiro, que esse espaço de culto representa para o desenvolvimento de várias crenças. O “terreiro” constitui um universo mítico de diversas referências culturais, ligadas muito mais ao momento de vida ao qual cada ator social esteja inserido, que a um complexo universo ritualístico extremamente elaborado. O terreiro como espaço de culto opera culturalmente por suas contingências simbólicas, atualizando as tradições religiosas por meio de práticas que remetem as suas ascendências. (LIMA, 2010)

A cultura afro-religiosa inserida nesta movimentação tem uma ligação direta com os saberes tradicionais contidos nos terreiros de Candomblé e Umbanda por ser este o espaço de desencadeamento das práticas tidas como afro-descendentes, e, de suma importância na categorização dessa identidade intrínseca na representação urbana. Ou seja, tais práticas estão ligadas a um discurso de *pertencimento*, e o que legitima as ações e as referenciam são as mobilizações das práticas engendradas a partir do desejo das pessoas. (LIMA, 2010)

O candomblé é umas das religiões de origem africana das mais populares praticadas no Brasil, entretanto é comum encontrarmos pessoas que quase ou nada sabem a esse respeito, mesmo existindo uma vasta literatura que apresenta a religião dos Orixás, estudos escritos a respeito de suas tradições, mesmo se tratando de uma religião ágrafa, onde as tradições são transmitidas oralmente. Neste sentido, a transmissão oral do conhecimento é o pólo mantenedor das tradições, apresentando-se em alguns casos como elemento agregador, sendo fundamental a participação dos fieis, nos rituais praticados nos terreiros, a fim de que se possa adquirir conhecimento e Axé. (BERKENBROCK, 1998).

No processo de troca de Axé, a comunidade do terreiro tem um papel importante somente na e através da comunidade, uma pessoa tem acesso às atividades rituais no Candomblé. O terreiro é o lugar que concentra o Axé e a partir dele o axé é irradiado. Da mesma forma que o contato com os Orixás só é possível via comunidade. O terreiro não é fonte do axé, mas sim o lugar onde ele está “plantado”, onde ele está concentrado

e a partir do qual ele é partilhado. O Axé é o maior tesouro e o sentido último de uma casa de culto. (BERKENBROCK, 1998).

Portanto, o terreiro de candomblé opera neste sentido como espaço sagrado, fundamental para a conservação dos elementos culturais. Sendo a oralidade sua única ferramenta de propagação de informações, saberes. Neste sentido, a transmissão oral do conhecimento não solidifica os saberes, mas sim os torna flexíveis, promovendo uma série de mutações culturais. Onde o sincretismo presente na Umbanda e Candomblé são aspectos relevantes na composição e transformação dessas experiências religiosas, mesmo estando submetido a uma tradição dominante, o que neste caso a memória coletiva afrodescendente, que pode ser preservado em um determinado grupo social e perdido por outros. (LIMA, 2010)

Em 2013 a Lei 10639/2003 completou 10 anos de existência, mesmo assim ainda é desconhecida por muitos professores e gestores o que dificulta a inserção da temática racial no fazer pedagógico. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana “A educação constitui-se um dos principais mecanismos de transformação de um povo”. Assim, a cultura afro-brasileira pode ser utilizada como instrumento pedagógico direcionando o conhecimento frente à cultura étnico-racial.

Desde que foi sancionada a LEI 10.6309/03 pelo Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva, onde se tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras no ensino de Educação Básicas oficiais e particulares, possibilitou mudanças para a sociedade e principalmente para a educação brasileira, permitindo uma melhor reflexão dos conteúdos e maior valorização das culturas afrodescendentes e afro-brasileiros. O Brasil é um país multiétnico e pluricultural, sendo assim todos devem ser incluídos sem negar a sua identidade, nem sua ascendência étnico/racial.

Os benefícios da nova lei foram e são sem sombra de dúvidas de suma importância para a educação e sociedade, entretanto ainda existem lacunas, e há muito que fazer, a começar a investir em materiais didáticos e trabalhar as questões étnico-raciais nas escolas proporcionando aos alunos conhecer a cultura africana no nosso país. As diversidades culturais no Brasil são inúmeras, existem povos de vários países, daí a importância de promover estes estudos, trazendo essa cultura para dentro da sala de aula. Segundo os autores:

A diversidade se tornou palavra-chave das inúmeras propostas pedagógicas e de políticas públicas em educação que buscaram incorporar a presença negra na história brasileira. Ainda insuficiente. Pois a base teórica sob a qual a escola foi construída se apóia na idéia de uma indiferença às diferenças, ou seja, a escola se pensa como única e universal para todos⁷¹

O que a sociedade precisa é de pessoas de mente produtivas, que a usem para construir uma educação de qualidade, sem preconceito. Nesse sentido torna-se necessárias novas práticas pedagógicas, isto é, trabalhar as diversidades culturais dos alunos na sala de aula, trazer o mundo da criança para a escola, trabalhar a história de vida dos alunos e a partir disso uma melhor valorização da cultura africano e afro-brasileiro vai surgir, pois é no ambiente escolar que irão sair seres pensantes, é nesse ambiente que se formam médicos advogados, enfim pessoas preparadas para a vida, pessoas sem preconceito de cor, de raça, religião.

Desde que a LEI 10.639/2003 foi aplicada, o educador brasileiro tem sido mais pesquisador sobre a questão do ensino afro-descendente e afro-brasileiro, com o objetivo de combater o racismo, preconceito, reconhecimento e a valorização das culturas de origem africana e principalmente formar cidadãos de valores. O foco desses estudos são as raízes africanas e as problemáticas de vida e a formação humana enfrentadas pelos negros no Brasil. Nesse sentido:

A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos dos currículos, na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização saberes produzidos pela comunidade negra⁷².

Entretanto cabe ao indivíduo se por no lugar do outro e analisar, especificamente ter um olhar voltado ao passado do negro no Brasil, desde o tempo da escravidão quando foram trazidos para o Brasil e submetidos a todo tipo de humilhação e torturas. Promover o estudo da história e cultura dos povos africanos é um gesto político e pedagógico de trabalhar em sala de aula, e cabe ao educador estar capacitado para que junto com seus alunos construam novas significações sobre essa forma de pensamento tão marginalizada e insignificante que se teve até pouco sobre a cultura afro-descendente.

Vale enfatizar também que desde que essa cultura chegou ao Brasil sempre houve manifestações em favor dos direitos, porém eram silenciados pelos trabalhos

⁷¹ ABRAMOWICS E GOMES, 2010 p.8

⁷² ABRAMOWICS E GOMES, 2010, p.10

escravos e pelo preconceito e discriminação já tão presente naquela época. No entanto cabe também destacar a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais na educação como ênfase a perspectiva da diversidade cultural voltada para a cidadania, isto é, fazer chegar a milhares de alunos afro-descendentes a história daquele que contribuiu de forma significativa para a construção do nosso país, sendo assim todos de certa forma estarão contribuindo para que o racismo e o preconceito racial ainda presente nas reproduções pedagógicas sejam sucumbidas da nossa sociedade, e esses jovens e crianças que foram vítimas dessa doença social tenham a história dos seus ancestrais reconhecida e representada de forma positiva no espaço escolar e social.

É válido salientar que o preconceito, o racismo e discriminação não nascem na escola, eles perpassam por ali, mas é nesse espaço democrático que o educador irá desempenhar o seu papel de educar, produzir e divulgar conhecimentos que resultarão em uma sociedade mais digna e justa de se viver. Nestas perspectivas:

A posição entre liberdade e escravidão, conforme se vê, pode ser iluminada através do contraste do “trabalho escravo” propriamente dito em relação ao “trabalho livre”, de um lado, e a outras formas de trabalho compulsório, de outro. Por outro lado, quaisquer destas formas de trabalho, inclusive o trabalho livre, podem estar sujeitos a processos de desigualdade e de acentuado grau de exploração econômica⁷³.

Neste contexto é importante definir a LEI 10.639/2003 como o fruto da luta anti-racista, e o educador na sua prática vêm buscando através de uma boa formação continuada aprofundar mais na história e cultura afro-descendente e afro-brasileira, e partindo desse pressuposto o objetivo desses estudos é transformar a idéia de racismo e preconceito e reconhecimento aos valores de cultura de cada indivíduo afro-descendente, pois como já havia frisado. Independente de cor, raça e religião são iguais, e o jeito de ser, viver, pensar e as raízes de cada um seja respeitado. Segundo o livro *EDUCAÇÃO PARA TODOS*, que diz:

Não há como negar que odiscriminação raciais constituem um problema de grande monta para a criança negra, visto que esta sofre direta e cotidianamente maus tratos, agressões e injustiças, os quais afetam a sua infância e comprometem todo o seu desenvolvimento intelectual. A escola e seus agentes, os profissionais da educação em geral, tem demonstrado omissão quanto ao dever de respeitar a diversidade racial e reconhecer com dignidade as crianças e a juventude negra.⁷⁴

É notável que essa realidade ainda seja subjacente na nossa sociedade, e é possível ainda encontra-lo em diversas escolas do Brasil, e nos leva a pensar na

⁷³ BARROS 2005, p. 33

⁷⁴ *EDUCAÇÃO PARA TODOS*, 2005, p.12.

necessidade de se investir cada vez mais em cursos formação continuada de professores. Resultado. Um educador crítico-reflexivo, com autonomia e capacitação para proporcionar bem estar à vida desses seres que pensam que vive, que ama. Devendo, no entanto, serem estimulados e a enfrentar de rosto erguido todas essas diversidades.

Entretanto é importante salientar que a LEI 10.639/2003 foi aprovada e sancionada, mas ainda não foi implementada até a presente data, ou seja, ainda não foram tomadas as devidas providências pra que seja efetivada e concretizada o ensino das disciplinas, para que seja valorizado o intelecto dos afro-descendente e sejam participantes ativos na nossa sociedade. Nesse contexto não se pode se contentar só com a LEI 10.639/2003, é necessário uma pressão nos movimentos sociais negros na luta contra o racismo.

Entende-se que independente da Lei 10.639/2003 ter sido aprovada, não se pode ficar no comodismo, é preciso estar sempre em constante busca por mudanças e melhorias. Evidentemente que essas mudanças recentes nas políticas públicas interferem nas práticas didáticas pedagógicas das agencias de formação dos professores induzindo a necessidade de novas investigações científicas acerca da produção acadêmica.

Não podemos negar que a oficialização do ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo da rede pública no país é um marco no sentido de introduzir na educação brasileira a valorização de todas as culturas existentes no Brasil. Neste contexto fica em evidência a participação ativa do educador nesse processo, isto é, ele passa a ser o mediador desses conhecimentos, conhecimentos estes que irão ajudar a definir o caráter do receptor dessas informações.

Somente uns trabalhos pedagógicos que compreenda a determinação da história dos que vivem na escola; que questione a educação e seus compromissos com a dominação, submissão e disciplinarização em nossas sociedades contemporâneas; que critique o saber produzido e veiculado na escola, discutindo as condições de vida dos indivíduos, pode auxiliar na construção de outra escola, e de outras práticas sócio-pedagógicas⁷⁵.

Diante disso vale ressaltar a importância do olhar do educador para as questões étnico raciais e as diversidades culturais para perceber e diagnosticar os conflitos raciais no espaço escolar, caso contrário esses conflitos tornam-se mais complexos de se trabalhar as temáticas da diversidade racial e o combate ao racismo e a discriminação, pois estudar a cultura dos africanos e dos afro-descendentes significa o reconhecimento da

⁷⁵BARROS 1997, p. 226

sua cultura, é perceber, valores, princípios, intelecto e principalmente a sua importância para a construção da cidadania.

Para Pereira citado por Santana (2007) a ideia que se tem sobre a África e que é mostrada nos livros didáticos é a seguinte:

O que chamamos de cultura de valor na Europa, na África são costumes exóticos. O que os europeus chamam de filosofia e religião toma os nomes de credice ou superstição na África. As lutas de classes são reduzidas a lutas tribais. No estudo da formação de nossa nacionalidade, a participação dos africanos e de seus descendentes é escamoteada e relegada a uma contribuição ao folclore, à culinária e misticismo. Conhecemos a África das tribos, do simbá, dos safáris, da Aids, da fome e das guerras. O continente africano permanece para a maioria dos brasileiros reduzida a uma imagem simplificada por quatro t: tribo, tambor, terreiro e Tarzan.

Campos (2009) destaca que alguns livros didáticos de história têm sido mais generosos ao retratar a "história dos vencidos", mas ressalta que a maioria continua a veicular os fatos sociais de forma depreciativa, seja referente ao Brasil ou a África onde encontramos com fartura os elementos de modo civilizatório ocidental como a única verdade que merece maiores considerações.

Na opinião de Garcia (2009), seria necessário exigir uma maior revisão nessas obras: “os livros didáticos precisariam abordar a participação do povo negro na construção do país, na construção da riqueza nacional, na acumulação do capital e suas lutas mais contemporâneas, assim como na formação da sua identidade.

Sabe-se que identidade não é uma categoria fixa, por isto, ela pode e deve ser inventada, construída e reconstruída, de modo que as narrativas de um grupo sejam corporificadas e representadas no currículo “num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais” (SILVA, 1995).

2.2 A RELIGIOSIDADE INDÍGENA E A LEI 10639/03

A vasta documentação descrevendo o indígena com um olhar europeu, nos relatos de cronistas, viajantes e religiosos; juntamente às escavações arqueológicas e pesquisas feitas por antropólogos, ajudaram a montar o corpo documental, sobre o passado dos indígenas que compunham a população nativa da fronteira oeste Brasil/Bolívia no estado de Mato Grosso especificamente na cidade de Cáceres-MT.

Os registros do IHGB acerca da história de Mato Grosso apresentam os índios da fronteira oeste vivendo originalmente da prática da agricultura de subsistência, da

pecuária, produção de artesanatos, caça e pesca. Os documentos da Revista do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro mostram que havia diversos grupos indígenas que viviam na fronteira oeste de Mato Grosso, contudo, apresentarei nesta pesquisa apenas os que estão próximo a cidade de Cáceres-MT, embora que no estado de Mato Grosso existe as seguintes etnias: *Guaicuru Paiaguá, Guató, Guaná, Chiquito, Bororo Coroado, Bororo Cabaçal, e os Bororo*, da Campanha.

No que se refere aos grupos indígenas Marta Maria Lopes (2008) esclarece que dos grupos que viviam na fronteira oeste próximo a cidade de Cáceres em Mato Grosso levantados até o momento são: *Guaicuru-Paiaguá, Chiquito e Bororo-Coroado*.

Diante as informações Prado (1839), aborda que os índios da nação *guaicuru*, eram considerados soberbos pelas demais etnias, além de serem temerosos guerreiros, a nação que mais sofreu ataques dos *guaicuru*, foi a nação *guaná*. Os *guaicuru* têm em “suas aldeãs índios de diversas nações como *guaxis, guanazes, guatós, cayvabas, bororós, guaná coroas, cayapós, xiquitos Ximacocos*”. Estas nações acabavam por vender seus filhos para os *guaicuru* pela dificuldade de sobrevivência, em troca de faca e machados.

Os *guaicuru* faziam guerras terríveis contra essas sociedades, o fato de terem a seu favor o uso dos cavalos e possuírem armas como um pau de quatro até cinco palmos de comprimento e uma plegada de diâmetro; a lança, que tem pouco maior grossura, e dezoito palmos de comprimento, incluída o teçado e o facão, estas duas armas foram tomadas dos portugueses e espanhóis, às vezes compravam.

Além do uso do arco e flechas e cordas, todas as armas são carregadas junto ao cavalo e andam em pelo. Segundo o autor que : “no ano de 1719 os temerosos *guaycurús* se uniram aos *payagoas*, os quais podemos ter quase por *amphíbios*, pelo grande uso que fazem das águas, e pelo muito que della são destros”. (PRADO,1795).

As embarcações dos *paiaguá* eram canoas feita de apenas um tronco. Assim como os *guaicuru* que eram temidos por terras a cavalos, eram os *payagua*, os terrores das “águas do Paraguai e seus afluentes”. Os relatos também apresentam a suposta selvageria dos *guaicuru* e *paiaguá*, para Prado esses grupos juntos continuaram a praticar a barbárie.

Nota-se que os índios da nação *guaicuru*, eram cavaleiros, guerreiros, tidos como soberbos e bárbaros, andavam em grande número de 500 a 1000 por reino. Usavam armas como lança, laços de couro bem compridos, arco e flecha, facão e armas de fogo que eram adquiridas com os brancos, sendo doadas, ou tomadas em assaltos as

monções. Eram considerados aliados fiéis dos portugueses e faziam a guarnição da fronteira contra os espanhóis. Embora sejam considerados nômades viviam nos subúrbios da cidade de Assumpção, como também em feche de morros próximos ao rio Paraguai.

Os gentios Paiaguá, assim como os guaicura também eram guerreiros valentes e bárbaros, canoieiros, dominadores das águas, Viviam também abaixo da cidade Assumpção, no ano de 1892; viviam aldeados na província do Paraguai, homens, mulheres e crianças e não passavam de 1000 almas.

No início da fundação de Nova Coimbra essas duas nações fizeram uma grande mortandade na guarnição deste presídio. Depois disso não voltaram mais insultar os portugueses. Os guaycurú arruinaram a pequena cidade de Gera, os espanhóis que escaparam foram fundar a villa de Tedego, nas margens do Paraguay, donde também fugiram perseguidos dos mesmos inimigos (PRADO,1975).

Os *chiquito* são povos de várias etnias que foram reduzidos, controlados e catequizados pelos padres jesuítas viviam aldeados nas colônias espanholas sobre os cuidados dos padres jesuítas e protegidos pela Coroa espanhola.

Rohan (1846), ao descrever a nação dos Chiquitos indicou que esses grupos viviam pelas margens do rio Cuiabá, São Lourenço, Paraguai e a Lagoa Guaíba. Segundo o autor estes indígenas viviam em famílias, isolados entre si e eram polígamos. “[...] e a um conheço com doze mulheres e número proporcional de filhos”, são homens simples, não possuem casas e se abrigam das chuvas em pequenas choupanas feitas as pressas quando ameaçava chover.

2.2.1 A presença da religião indígena em Mato Grosso

Os chiquitanos viviam a maior parte do tempo em suas canoas, onde abriga tudo o que lhes pertencia, como mulheres, filhos, animais de estimação e armas. Andavam nus, se cobrindo as vezes para cerimônias quando lhes apresentam estrangeiros. Ambos os sexos tem cabelos longos, os homens prendem os cabelos no alto da cabeça, “[...] as mulheres deixam cair desgrenhada mente sobre os ombros”, usavam como arma arco e flecha e zagaia, caçavam onça, lontras e outros animais; de suas peles fazem comércio em troca de ferramentas e outros artigos. Viviam de caça e pesca e prestavam alguns serviços aos viajantes. São pessoas de palavras em suas decisões, um sim ou um não era para sempre. Os chiquitos falava uma língua própria de sua sociedade e no geral

falavam um pouco de português. Cultivava grandes roças produziam em suas roças o milho, o aipim (mandioca), a cana de açúcar, algodão e o tabaco e outras plantas do País.

Os Chiquitano são extremamente dedicados à religião, não faltam ao culto, participam ativamente das programações dos templos, deixando um dia da semana para o descanso. Em casa lêem a bíblia, cantam os hinos, oram ao acordarem e ao se deitarem para dormir.

O sincretismo religioso também se faz presente entre as famílias chiquitanas. Ainda se esconde dos não índios a crença em rituais de xamanismo⁷⁶ transmitidos de geração em geração.

A benção/benzimento é uma das práticas mais comuns entre as famílias, tendo o objetivo de restabelecer a saúde das pessoas que foram vítimas de algum mal. Para os Chiquitano algumas doenças das pessoas têm origem na inveja de outros que se utilizam dos feiticeiros para realizar o mal. Esta prática é realizada por qualquer membro da família que tenha o dom de curar que utiliza óleos de origem animal e banhos com plantas medicinais, demonstram grande conhecimento da medicina tradicional. Os casos mais graves eles recorrem à medicina científica.

Algumas famílias Chiquitana cultivam a roça urbana plantando mandioca, milho, banana, batata doce, feijão e amendoim. Algumas roças estão localizadas ao lado das residências, outras são afastadas, localizando-se as margens do bairro, com medidas de dois, três ou quatro *datas* (terrenos) juntas. A produção serve para a subsistência da família, trocas, vendas nos mercados, no caso a farinha de mandioca.

Os bororo coroados eram bravos, bárbaros guerreiros, matavam os homens brancos em suas defesas e de seus entes queridos. Pois neste período os homens brancos, adentravam estas regiões no intuito de capturar e escravizar os indígenas, além

⁷⁶ Entre os Chiquitano os xamãs atuam como sacerdotes e médicos, podem ser homens ou mulheres. Existem dois tipos de xamãs: os *cheeseruch* e *aboích* ou *picharero*. O *cheeseruch* tem a função de sacerdote-médico, cura as doenças com técnicas terapêuticas de sucção e massagem acompanhadas com sopros de fumaças de fumos de tabaco na parte afetada e aplicação de remédios elaborados a base de plantas e de animais. No caso em que a doença é causada por feitiçaria o curandeiro retira os materiais introduzidos no corpo do doente e queima diante do paciente. O *oboich*, ou *picharero* (feiticeiro), tem o poder de enfeitiçar e envenenar as pessoas, pratica a magia negra introduzindo insetos e pequenos animais, material vegetal, pedras, entre outros no corpo de suas vítimas enquanto dormem. Podem se apoderar de cabelos e unhas de suas vítimas para exercer poderes sobre elas através de manipulação de bonecas que as representam, colocam venenos na chicha e comidas. Também podem fazer armadilhas para aprisionar as almas através das sombras dos indivíduos que querem matar. Eles têm a capacidade de se tornarem invisíveis ou transformar temporariamente em algum animal como jaguar, sapo, tartaruga, morcego e alguns pássaros. O título de *cheeseruch* ou *oboich*, varia de indivíduo para indivíduo, de grupo

de ser o caminho percorrido pelos viajantes que vinham de São Paulo em direção a Cuiabá. Estes indígenas no inverno saíam de suas aldeias para caçar, pescar e colher frutos silvestres. Faziam roças de mandioca, milho e moranga.

Segundo relatos os bororo viviam, nos arredores da fazenda Jacobina na região de Vila Maria, e próximo aos rios Paraguai, Jaúru, Cabaçal. Consta que os bororo que vivia nos arredores da fazenda Jacobina, eram robustos, altos com cabelos compridos na altura do quadril, negros e liso.

Alguns amarravam os cabelos no alto da cabeça formando um cone. Tanto os homens quanto as mulheres tinham os cabelos cortados em duas fileira “sobre a testa, isto é, as das fontes caíam sobre a linha das orelhas, ao passo que a da testa era meio ultrapassada por um madeixa flutuante que descia até às sobrancelhas”. (PRADO, 1825)

Os bororo, dos arredores da atual cidade de Cáceres, no início da colonização de Mato Grosso, eram considerado selvagens não tinha relação amigável com o homem branco, atacavam e matavam os escravos da fazenda Jacobina, por causa da cor da pele achavam que os escravos eram feiticeiros. Viviam próximos a fazenda Jacobina causando danos e prejuízos ao tenente coronel João Pereira Leite.

O olhar do viajante em relação ao nativo era, sempre de estranhamento. O fato de o observador ser “civilizado” denota em suas narrativas, muitos estereótipos em relação ao “Outro”, por que a imagem do indígena sem roupa, com uma cultura nativa e selvagem, no imaginário do viajante ao observar e registrar o “outro” como incivilizado provocou um contraste cultural.

Segundo, Loiva Canova. (2003), a presença dos índios na fronteira mato-grossense, obrigou a Coroa portuguesa à criarem aldeamentos, assim como, designar os jesuítas para o ensino da religião católica através da catequese.

De acordo com suas concepções os nativos depois de aldeados cristianizados e pacificados não ofereceriam qualquer perigo ao plano estratégico do colonizador, ao estabelecerem novos territórios na fronteira oeste. Pimenta Bueno, em seu discurso de posse defendia que a catequese Mato Grosso, deveria ser realizada por pessoas experientes em relação aos costumes e natureza dos índios.

A presença dos indígenas em Mato Grosso, durante o final do século XVIII, e início do século XIX, obedeceu à estratégia de povoamento das Coroas (portuguesa e espanhola), assim como em outras regiões do país. Imbuídos no modelo de identidade

para grupo, depende das relações de parentesco, de tal modo que um *cheeseruch* que é bem visto por um grupo, pode ser considerado *oboich* por outro grupo da comunidade (ARRIEN, 2006, p 112).

que o Estado necessitava para se firmar e consolidar obedecendo ao projeto Nacional, enaltecendo os desbravadores das regiões e sobrepujando os nativos encontrados.

2.2.2 As imagens do índio nos livros didáticos.

Com o fim último de entender a proposta de uma educação de qualidade, democrática e isenta de visões etnocêntricas ou pejorativas, é “fundamental destacar a importância de o professor não realizar comparações que depreciem qualquer cultura, orientando seus alunos também neste sentido para uma melhor compreensão do assunto”⁷⁷.

A reflexão sobre este ponto dos Parâmetros Curriculares Nacionais leva-nos a observar que a preocupação constante com a nova percepção de História, ou pelo menos, de ensinar História no intuito de formar pessoas com consciência crítica e histórica, foi o que levou a problematização e a teorização de tantas produções acadêmicas com o foco na produção científica e nas inovadas perspectivas apontadas por Marc Ferro implicando numa:

tendência acadêmica sistemática que acabaria por exercer um papel importante no sentido de constituir uma forma de pensar o livro didático de História e as políticas públicas a ele associadas exclusivamente enquanto políticas sociais discriminatórias e homogeneizadoras⁷⁸.

Conscientes do vasto número de produções direcionadas para esse tema, ainda nos propomos a realizar este tipo de análise porque nos parece: primeiro, na perspectiva que nos debruçamos, a saber, analisar o que inova e o que perdura nas coleções do PNLD a respeito da temática nos garante o aspecto de originalidade; e segundo, porque apesar do avanço de produções nessa linha atribuir um certo tom inglorioso ou repetitivo, tornando nosso trabalho limítrofe ou similar a tantos publicados.

Acreditamos que as questões propostas para uma pesquisa qualitativa não são plenamente respondidas, uma vez que este tipo de análise prima por uma verticalização ou abordagem mais densa da realidade, que se desprende de quantificações, ou seja, “ele trabalha com um universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes”⁷⁹.

⁷⁷ BRASIL, (Lei 3.994/96 PCN)

⁷⁸ MIRANDA, 2006, p. 126

⁷⁹ MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*, 1998, p. 17

Portanto uma análise como esta ainda propõem discussões e temáticas, porque afinal até que ponto podemos dizer que um questionamento já foi completamente sanado? Quando encontramos a verdade, quando passou a tendência? Então no que se pontuaria a necessidade recente de uma Lei que garanta a inclusão do estudo da história e cultura africana no Ensino Básico?

Nesse sentido, a pesquisa não objetiva afirmar a inexistência das representações religiosas no livro didático. Pelo contrário estudos indicam que o texto didático vai defender aquilo que já é contemplado como causas e conquistas sociais⁸⁰, sendo possível afirmar que inclusive nos livros destinados ao nível I da educação básica 1º ao 5º ano aparecem cerca de 131 conceitos, dos quais o conceito da visão eurocêntrica da história é um dos mais presentes e que a presença de nomes e personalidades atribuídos a um ensino tradicional, estão diluídos no coletivo⁸¹.

A orientação do discurso didático, nas coleções de livros didáticos do 1º ao 5º ano são a de afirmar a igualdade e respeito às especificidades culturais, ou seja, “identifica-se uma necessidade de afirmar que todas as crianças são iguais, mesmo sendo diferentes”⁸².

O que se quer dizer, entretanto, é que a postura do discurso didático não é singular. A diversidade cultural, geralmente, é um sensor que desperta a curiosidade humana aguçando seu interesse, tornando-se motivo relevante para o registro. Isso muito antes da Antropologia existir enquanto ciência, e elencar o homem como o seu objeto de estudo⁸³.

Muito antes que se estabelecesse o conceito de alteridade, o homem já a praticava “meio as cegas”, o que são os relatos de cronistas e viajantes da época das navegações, se não o exercício primordial da alteridade. Os registros de como aqueles homens de maneira inconsciente defronte a novas perspectivas e realidades expunham seus estranhamentos “buscam conhecer ao homem enquanto seu igual e ao mesmo tempo “outro”⁸⁴”.

⁸⁰ SEAL, Ana Gabriela de Souza. *Ensino de História: ética e perspectivas contemporâneas*. III Encontro Estadual de História 2008.

⁸¹ OLIVEIRA, Itamar Freitas. *Ensino de história: éticas e perspectivas contemporâneas*. III Encontro Estadual de História, 2008.

⁸² SEAL, 2008, p. 13.

⁸³ LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. Trad: Marie Agnés Chauvel; pref. Maria Isaura Pereira de Queiroz. 2007, p. 15-16

⁸⁴ QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Prefácio: LAPLANTINE, François *Aprender Antropologia*. Trad: Marie Agnés Chauvel, 2007, p. 11

Quando nos propomos o estudo da representação das matrizes religiosas africana e indígena nos livros didáticos tomamos por base o conceito de representação exposto por Chartier trazendo a representação como uma determinada realidade pode ser lida ou construída correspondendo à forma de ver algo ou alguém, em síntese classificações e adaptações de interpretação das situações cotidianas, que não estão sozinhas, apresentando vínculos com as práticas sociais e estratégias, formas de agir, baseada nas vivências sócio-culturais das pessoas de uma sociedade, que supõem uma justificativa e legitimação de seus discursos. “Colocadas num campo de concorrências e competições cujos desafios se enunciam nos termos de poder e dominação.”⁸⁵.

Aplicando o conceito de representação de Chartier não objetivamos dar um caráter maniqueísta controlador e alienante para a compreensão da história contada nos livros didáticos, estaríamos buscando somente a representação afirmadora dos posicionamentos hierárquicos da sociedade no Brasil que são reforçados pela sua “História”.

Nesse sentido estamos compreendendo que a representação religiosa afro/descendentes nos compêndios de História, reflete a forma como nossa sociedade os vê, suas práticas, seus costumes implicando na interpretação de seu papel enquanto sujeitos atuantes no processo histórico. Tal participação, ou melhor dizendo, a narração da participação dos povos indígenas no processo histórico, teve vários pontos essenciais, proceder a uma historicização do mesmo é interessante, pois segundo Maria Isaura Pereira Queiroz “uma das maneiras mais proveitosas de se dar a conhecer uma área do conhecimento é traçar-lhe a história, mostrando como foi variando o seu colorido através dos tempos”⁸⁶.

O que se tem feito até então é mostrar que a disciplina de História, no Brasil, teve vários momentos nos quais foram registrados desde uma ausência por parte do Estado, até o seu extremo oposto, com controle ideológico presente nos anos 1930 e marcadamente denotando a década de 1960 com o regime militar. Uma transformação da conjuntura social impõem mudanças desdobrando, sobretudo, em movimentos sociais, e ebulição do meio acadêmico com suas produções científicas, questionadores da realidade social.

⁸⁵ CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*, 1986, p.17.

⁸⁶ QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Prefácio: LAPLANTINE, François *Aprender Antropologia*. Trad: Marie Agnés Chauvel, 2007, p. 11.

Dentro destes desponta a crise do Ensino de História as primeiras pesquisas focavam-se no material didático questionando seu conteúdo na razão de sua função social.

O livro didático, cujo objetivo é ensinar-nos a história da nossa terra e do nosso povo, são em geral escritos num espírito maniqueísta, seguindo clássicas antíteses – os bons e os maus, os heróis ou os covardes, os santos e os bandidos. Via de regra, não se empregam nesse compêndio as cores intermediárias, pois seus autores parecem desconhecer a virtude das matizes o truísmo de que a história não poderia ser escrita apenas em preto e branco⁸⁷.

O processo de crítica também adentrou pelo tratamento e discussões das temáticas denominados especiais como exemplo a temática religiosa, referente a abordagens tradicionais encaminhadas e influenciadas pela preponderante elite paulista engajada com o movimento Modernista. Que se por um lado desmistificou o atributo de bom selvagem criado pelos românticos, intensificou o pressuposto histórico da criação de uma identidade nacional a partir do movimento de Entradas e Bandeiras ou Bandeirantismo como pioneiros, fundadores e formadores da nação⁸⁸.

Sobre isso temos a afirmativa de Bittencourt:

As populações africanas surgem nos livros didático, nos capítulos iniciais e quando da chegada dos europeus para justificar a importação de mão-de-obra escrava africana (...), são apresentados em seus aspectos gerais, com análises mais estruturais empenhadas em rebater as teorias raciais que buscavam culpá-los pela herança deixada ao povo brasileiro, a saber, a índole avessa ao trabalho produtivo⁸⁹.

Embora seja extenso o número de trabalhos sérios na área da Antropologia com análises etnográficas⁹⁰ avançando e especificando para um respeito à diversidade, parece-nos que ao contrário do que se processou durante o século XIX e reforçado no século XX, a saber, um pensamento eurocêntrico, evolucionista e cientificista, caracterizado pelos estabelecimentos de uma cultura dominante em oposição ao derrotismo e apatia da outra que seria inferior na escala evolucionária⁹¹, O que se tem hoje é um respeito pelo diferente desde que esse diferente encaixe-se em nossos estereótipos.

A figura de “um índio”, estática, coberto de penas, cercado de crenças adentrando florestas nativas, é o certo e o que imaginamos, ambicionamos aqueles

⁸⁷ FERNANDES, Luis Estevam e MORAIS, Marcus Vinicius de. *Renovação da história da América*. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: práticas e propostas*. 2007, p. 143.

⁸⁸ ANDRADE, Maria Antonia Alonso de. *Cultura política, identidade, representações sociais*. 1999, p. 27.

⁸⁹ BITTENCOURT, 2004, p. 305.

⁹⁰ Entre outros: MELLATI, Júlio Cezar. *Índios do Brasil*. 8ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1994. Expõem de maneira clara a diversidade das culturas indígenas, contestando a idéia ou senso comum de nação indígena, tendo como o foco a explanação da diversidade através das tradições, costumes e cotidianos, colocando em xeque a alteridade que se interpõe entre brancos e indígenas.

⁹¹ FERNANDES, Luis Estevam e MORAIS, Marcus Vinicius de. *Renovação da história da América*. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: práticas e propostas*. 2007, pg. 145

povos em seu estado natural pré-colonização de 1500. Com que entusiasmo são recebidas as notícias de “descoberta” de povos indígenas e com que espanto percebemos que o indígena fala português, sabe usar faca, está trajando calça e camiseta, reivindica na Televisão seus direitos fazendo reféns, ou mesmo que se consideram brasileiros.

Mantemos vívidas as concepções de bom selvagem inocente desprovido de reação e resistência. “Um ser passível de receber a civilização⁹²”, porém quando se vê englobado num processo de aculturação e responde com os instrumentos que assimilou deixa de ser o “indígena”.

Acostumamo-nos a ler em nossos livros didáticos uma visão parcial e elementar da participação dos povos indígenas no processo de colonização do território brasileiro. O coitadinho, inocente e ludibriado, foi vítima da intrépida astúcia do colonizador, trocando sua terra por espelinhos e bugigangas, mal sabiam se organizar seres desprovidos de toda capacidade de unificação em torno de um objetivo comum “organizada em diversos povos com culturas e línguas diferentes, a população indígena não utilizava nenhuma forma de dinheiro nem acumulava riquezas”⁹³. Me pergunto se nesta frase estariam também incluídas as sociedades Pré-colombianas e seu complexo sistema organizacional que prescrevia inclusive tributações.

Mais tarde vítimas do genocídio e etnocídio nada fizeram para reagir. Por isso justifica-se a criação do direito que eles têm a uma reserva, porque eles foram nossos primeiros habitantes, verdadeiros donos da terra, criamos essas espécies de zoológicos⁹⁴, onde eles podem voltar a caçar com arco e flecha, pintar-se com urucum viver em paz com a natureza. Essa visão mitigada por um compadecimento, já presente em textos célebres, tais como *Las Casas ou Veias Abertas da América Latina* de Eduardo Galeano⁹⁵.

Na composição de nossos livros está presente a figura dos índios. Embora que de forma sintética, os dados aparecem como curiosidades, por exemplo, em blocos de contextualizações ou leituras complementares sejam estas sobre a construção histórica do termo indígena, aspectos de sua cultura, reportagens atuais, sobre conflitos

⁹² FERNANDES, 2007, p. 147.

⁹³ MELLO, Leonel Itaussu de A; COSTA, Luís César Amad. *Construindo consciências-História*, 2007. p.82.

⁹⁴ MORIN, Edgar; participação de Marcos Terena. *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*. 2004, p. 25

⁹⁵ FERNANDES, 2007, p. 145.

envolvendo os agrupamentos e as entidades indigenistas que respondem por estes uma vez que estão sob a tutela do Estado⁹⁶.

Isto confere-lhes o caráter de condizentes a uma política educacional de respeito as diferenças e erradicação das homogeneizações atendendo aos pressupostos dos PCN'S

- Identificação do grupo indígena da região e estudo do seu modo de vida social econômico, político, religioso e artístico (...)
- Identificação das semelhanças e diferenças entre o modo de vida e a localidade dos alunos e da cultura indígena: existem vários aspectos da coletividade dos alunos que são diferentes do modo de vida da comunidade indígena estudada⁹⁷.

No entanto, ainda registram-se permanências como a associação da temática indígena, em especial aos indígenas do Brasil ou ameríndios com o início do processo de colonização e exploração territorial. Sendo a abordagem da temática inerente aos volumes do 6º e 7º anos do Ensino Básico antigas, 5ª e 6ª série.

Para além do discurso ou gênero textual compõem o livro didático o texto imagético aos quais geralmente são atribuídos uma mera função ilustrativa. Porém este gênero textual condiz a uma outra forma de discurso que não o narrativo, sendo uma fonte de informações reunindo elementos pertencentes a outras visões ou contextos que não os estritamente ligados ao assunto trabalhado.

O que se constitui no que Bittencourt irá chamar de “documentos”, que abordam todo o conjunto de signos visuais ou textuais que são produzidos em uma perspectiva diferente dos saberes das disciplinas escolares e que posteriormente podem ser utilizados com finalidades didáticas.

O que nos remete a dizer, no que concerne a representação dos povos indígena e africano, os livros didáticos tem pautado seus textos imagéticos por uma repercussão das gravuras gerando o que se pode chamar de imagens canônicas. Só para exemplificar um dos textos imagéticos de maior profusão condizente a temática é o quadro a “Primeira Missa” de Victor Hugo⁹⁸, o que nos remete a já conhecida representação dos indígenas, primeiros habitantes das terras brasileiras e um personagem coadjuvante no processo de colonização. O “que enfatiza o aspecto ideológico das ilustrações⁹⁹”.

⁹⁶ A respeito da nacionalidade ver: POSENATO, Naiara. In: JÚNIOR, Anno Dal R e OLIVEIRA, Maria Odete de. *Cidadania e nacionalidade: efeitos e perspectivas nacionais-regionais-globais*. 2002, pg. 236

⁹⁷ BRASIL, Lei 3.994/96 – História PCN

⁹⁸ SIMAN, Lana Mara de Castro & FONSECA, Thais Nívea de Lima e. *Inaugurando a história e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de história*. 2001, p. 34.

⁹⁹ BITTENCOURT, 2004, p. 74.

Implicando e reforçando as cristalizações, seja os de selvagem primitivos e antropófago, do processo inicial de conquista; a de criança inocente no século XIX; ou na construção da nacionalidade, marcada pela valorização da miscigenação, apresentando-o como altivo e corajoso.

Nesse sentido, outro aspecto relevante à representação ou abordagem da temática indígenas e africana condiz de que forma podemos denominá-los sem implicar numa prática de caráter ofensivo, pejorativo e homogeneizante.

Este assunto vem provocando diversos debates e divergência entre os etnólogos e antropólogos. Como exemplo temos a definição de Darcy Ribeiro para o qual:

Índio é o integrante de uma parcela inadaptada a sociedade brasileira, devido à conservação de costumes oriundos de uma tradição pré-colombiana, mas também é aquele que se reconhece e se identifica, como diverso da população nacional por ser reconhecido como membro de uma comunidade pré-colombiana a partir de sua etnia¹⁰⁰.

Já no contraponto dessa identificação temos a opinião de João Pacheco Oliveira, para o caso específico do nordeste, considerando que “a unidade dos ‘índios do nordeste’ é dada suas instituições, nem por sua história, nem por sua conexão com o meio ambiente, mas por pertencerem ao nordeste na condição de conglomerado histórico geográfico¹⁰¹”.

Dessa forma a melhor maneira de abordar a religiosa indígena e africana sem recair no ranço da atribuição de uma identidade e as questões complexas que adentram a etnicidade é referir-nos através dos nomes pelos quais os indígenas identificaram-se ao longo do processo histórico, afastando-nos de centralidade, generalizações e preconceitos.

Um grupo orienta-se na consideração do livro didático em si, perfazendo a um entendimento e descrição do mesmo. Análises com este caráter representam à maioria das produções e encaminham-se no viés do conteúdo e metodologia. Fundamentam sua óptica na “adequação e correção” do livro didático, estudando a seleção, organização e abordagem dos conteúdos presentes nos mesmos com relação aos:

- (a) fundamentos das disciplinas, (b) às grades curriculares tradicionais, ou,
- (c) aos novos referenciais curriculares nacionais (os Parâmetros Curriculares

¹⁰⁰ SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique (Orgs.). *Dicionário de conceitos históricos*, 2005, p. 223.

¹⁰¹ OLIVEIRA, João Pacheco (Org.). *A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural do nordeste*. 1999, p. 16-17

Nacionais), publicados a partir de 1997, (d) à formação de conceitos pelo aprendiz, (e) as finalidades e características de públicos específicos (indígena, infantil, de jovens e adultos) e (f) a temas como a educação artística, moral e cívica, ambiental, sexual e tecnológica.¹⁰²

Já os da segunda ordem contemplam um número menor de pesquisas e concentram-se nos aspectos da produção e circulação de didáticos, compreendendo-os dentro da óptica de um elemento inserido na dinamicidade do mercado editorial, mercado este que no território nacional vem crescendo e se consolidando. As considerações e dados levantados pelas análises de segunda ordem da perspectiva sincrônica, configuram uma mercantilização da educação denotada pela entrada de grandes companhias no setor editorial de didáticos, pelas estratégias agressivas de marketing e monopolização de mercado. Enfim todos os artifícios que indicam a interrelação entre a elevada proporção de rentabilidade e conseqüente demanda. “Esses trabalhos enfocam com maior freqüência, a política mais geral do livro didático no país¹⁰³”.

Sobretudo entre os anos de 1990 e os anos de 2000 e 2003¹⁰⁴, coincidentemente ou não, este período corresponde a uma progressiva intervenção do Estado e o aumento de políticas públicas voltadas para a educação.

Disto isto, não podemos definir que neste grupo está inserida a nossa pesquisa. Não obstante apresentarmos algumas considerações a respeito do mercado editorial, enfatizando sua interface com o Programa Nacional do Livro Didático. Essas considerações estão em função de nosso objeto e foco. A análise volta-se para o livro e encaminha-se para a apreensão e tratamento da temática indígena.

Ora, isto quer dizer que estamos trabalhando na análise da seleção de um conteúdo. Esta seleção é pautada numa série de recomendações que alicerça a junção dos diversos interesses envolvidos na produção didática, tais como: as posturas pedagógicas da equipe autoral, indicações da política nacional para o ensino, e a primazia das questões que asseguram a rentabilidade das editoras¹⁰⁵. Tudo isso dissimulado nas propostas das coleções, que afirmam estarem consubstanciadas, num

¹⁰² OLIVEIRA, 1999, p. 22.

¹⁰³ OLIVEIRA, 1999, p. 22.

¹⁰⁴ Entre estes trabalhos podemos citar os artigos de CASSIANO, 2005; MIRANDA, 2006.

¹⁰⁵ Considerações nossas pautadas nos apontamentos de: CASSIANO, Célia Cristina Figueiredo. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das editoras e suas práticas comerciais, 2005.

consenso de educação com qualidade e igualdade, desprovida de inclinações preconceituosas ou até mesmo superficiais:

“Ao aluno e à aluna. Nós elaboramos esta coleção com um objetivo principal: contribuir para que você se torne uma pessoa mais crítica e reflexiva, capaz de compreender melhor o mundo em que vivemos e de construir seu próprio conhecimento histórico”¹⁰⁶.

Linda frase. Dormiremos mais tranquilos, sabendo que nossos filhos terão uma educação exemplar, principalmente por que no prefácio dos livros, em geral destaca-se a singela garantia: “de acordo com os PCN's”.

De maneira precipitada afirmamos a partir do senso comum, a negligência e desinteresse do Estado brasileiro pela educação. Esta afirmação é controversa no sentido que assegura uma apatia e total desmembramento do mesmo, isso não ocorre numa lógica simplista que define a educação brasileira como uma instituição falha porque o Estado não se interessa em educar o povo. Uma vez que temos estabelecida a responsabilidade do Estado sobre a educação, e que esta adjunta a cultura, regras, costumes e concepções de convivência, são as bases da sociedade.

O que se registra é uma crescente desvalorização e defasagem da educação nacional, em virtude da proletarização do professor e massificação do ensino, corrente nas décadas de 1970 a 1980. Entretanto o Estado não se exime completamente da responsabilidade, permanecendo inerte, por consentir à uma conformação maniqueísta que visa a ignorância da população para controlá-la, numa atitude conspiratória que limita o acesso a educação, porque a mesma é poder.

No contraponto desta afirmativa podemos dizer que as políticas públicas de afirmação e promoção educacional são ações de intervenção. E que o Estado por meio destas afirma um tipo gestão, deixando transparecer sua política. Ou seja, quando o Estado interfere na educação modifica a sociedade projetando um contexto sócio-educacional.

Por exemplo, através das leis: 9.394/96 LDB; lei 3.994/96, PCN's; a 10.639/03, regulamentando o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira; e a novíssima 11.645/08 sobre o ensino da história e cultura indígena.

Não que estas possam ser interpretadas como medidas de imposição. Por mais que essas disposições se façam presentes na forma de lei. Essas políticas públicas condizem a uma aparente distribuição de comandos, contemplando as variadas

interpretações que podem recair sobre elas¹⁰⁷. Exemplo claro disso está na denominação destas leis, não temos mais determinações ou procedimentos, mas “Diretrizes e Parâmetros”. Propiciando um norte, que define o tipo de educação almejada, qual seja aquela que se coaduna a função social do ensino e repercute na formação do cidadão de consciência histórica e percepção crítica¹⁰⁸.

Então as ações governamentais que preconizam um projeto educacional alcançam vários âmbitos, desde o cotidiano escolar, até as lógicas comerciais de práticas e estratégias mercantis. Nesse sentido uma das políticas públicas mais discutidas é a do PNLD.

Esse programa está inscrito no grupo de políticas que buscam a consolidação da estrutura escolar, ou seja, visam dar à escola as condições básicas de funcionamento, nesse caso específico fornecendo-lhe o material didático.

Aliado a outras de mesmo objetivo como o Programa Nacional da Biblioteca Escolar, que também visa dar apoio material às escolas através da compra de livros não didático, e adjunto as perspectivas normativas (PCN's, LDB). Propõem-se fechar um círculo de investimento e comprometimento com a educação que deverá apresentar resultados (bons) nas avaliações periódicas realizadas pelo Sistema de Avaliações da Educação Brasileira (SAEB), tais como a “Provinha Brasil”, responsável pela formulação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Então numa lógica muito simples o governo investe para obter resultados. Entretanto nas últimas décadas este tem percebido que não se trata apenas de oferecer condições estruturais de funcionamento, mas também de normalização regularização da educação escolar nesse aspecto estão inseridos os projetos políticos e pedagógicos das escolas com base nos PCN's e LDB.

Até aqui falamos das medidas governamentais, a relevância desta parte do texto preserva-se no sentido de nosso objetivo. Se desejamos compreender o livro didático o estudo parte do princípio de analisar mos seu conteúdo como forma essencial e imprescindível de chegarmos as repostas para nossas inquietações. Porém não é a única forma de chegarmos o mais próximo possível de uma compreensão total.

¹⁰⁶ BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História das cavernas ao terceiro milênio- séculos XVIII e XIX: as fundações do mundo contemporâneo*. vol.7ª série, 2006, p 15.

¹⁰⁷ AGUIAR, Clárisa M^a Bezerra de; SANTOS, Lilian M^a; SILVA, Assis Leão. *A governamentalidade no contexto das políticas educacionais contemporâneas*. (no prelo). 2008, p.46.

¹⁰⁸ BEZERRA, Holien Gonçalves. *Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos* In. KARNAL, Leandro (org.) *História na sala de aula – conceitos, práticas e propostas*, 2004. p.37.

Será através da junção das informações retiradas do material pesquisado e no substrato das políticas públicas que financiam a estrutura escolar, entre elas o PNLD, que encontraremos respostas para nossas dúvidas não sanadas somente pela análise do corpo documental de nosso trabalho.

Entretanto, não podemos nos esquecer que o capítulo corresponde a reunião de elementos empregados em nossa metodologia. Gostaríamos que fosse perceptível ao leitor a noção de que ao optarmos por um estudo do livro didático de história, casado aos meandros que implicam sua circulação, principalmente no reflexo das ações governamentais, objetivamos compreender a forma como está sendo abordada a temática indígena.

Temos como foco o teor e a representação do discurso didático nas coleções de história aprovadas esse ano pelo processo avaliativo do PNLD, e que por essas mesmas razões adotadas pelos estabelecimentos público de ensino atuando como um dos agentes formadores da consciência histórica nos alunos.

Correspondente a uma análise qualitativa, nossa forma de trabalho escolhida. Desejamos não só descobrir o quê e como, mas também o porquê desta configuração do material didático. Em outras palavras, encaminhamos nossa análise para o que a perspectiva historiográfica chamaria de ler nas entrelinhas, (dos documentos) percebendo o que está no entorno do discurso, obedecendo a essa proposta, para a análise do texto didático utilizamo-nos das perspectivas analíticas de Bakhtin.

Quando consideramos a introdução da prosa comunicativa nos discursos contemporâneos, aparece, como que por encanto, a emergência de uma nova forma de percebermos os textos e sua construção. Esta nova forma deve estar apta a contemplar a inserção do dialogismo comunicativo dos textos atuais, impregnados de uma capacidade de interação¹⁰⁹.

Temos a partir disso colocada a importância dos estudos de Mikhail Bakhtin, contrapondo-se uma mera classificação dos gêneros textuais e das ordens do discurso. Como na perspectiva de composição paradigmática e hierárquica da teoria aristotélica, que prescreve o estudo das práticas discursivas como inerentes a retórica.

Em Bakhtin essa análise não se prende somente a retórica. A partir da literatura, principalmente com o romance, esta análise expande-se e propõem mudanças também para um sentido prosaico nos diferentes usos da linguagem.

¹⁰⁹ MACHADO, Irene. *Genêros discursivos* In. BRAIT, B eth (Org.) Bakhtin conceitos chaves, 2005. p. 151-152.

Ao criar um espaço para as diversas manifestações não restritas às palavras, típicas a comunicação de massa moderna, tais como: imagens, efeitos especiais, música, letreiros luminosos, jingles¹¹⁰, a teoria de bakhtineana distancia-se da teoria clássica, mostrando-se sensível a compreensão da adequação textual ao ritmo frenético da vida moderna, que necessita de objetividade para atingir com eficiência de tempo o maior número de pessoas. Que é permissiva a influência da prosa, partindo da premissa de uma interação direta e simplista.

A prosaica é a esfera mais ampla das formas culturais no interior das quais as outras esferas são experimentadas. Assim, Bakhtin distingue os gêneros discursivos primários (da comunicação cotidiana) dos gêneros discursivos secundários (da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita).

(...) Isso não quer dizer que eles sejam refratários aos gêneros primários (...). Em acontecimentos como esses, ambas as esferas se modificam e se complementam. Assim, um diálogo perde sua relação interativa com o contexto da comunicação ordinária quando entra, por exemplo, para um texto artístico, uma entrevista jornalística, um romance ou uma crônica.¹¹¹

Ao trazermos a análise discursiva da teoria bakhtianeana para o estudo dos discursos do livro didático estamos fazendo-o, por compreender o mesmo como um exemplar dos textos contemporâneos. No qual percebemos, então, uma intensa relação interativa pelo mesmo manifesta na apresentação e organização de suas idéias. Construído na proporcional introdução do prosaico em suas linhas que ainda necessita de uma intermediação para uma leitura compreensiva.

Vários mitos gregos se referem às origens desse povo. Segundo o relato mitológico, os gregos são descendentes de Hélen daí o nome de helenos como eles próprios se denominavam. De todas as civilizações antigas a mais estudadas tem sido a grega. Isso porque consideramos que lá estão as origens da atual civilização ocidental que é a nossa própria civilização¹¹².

Pois o mesmo se propõe a uma função objetiva: sistematizar o conhecimento da produção historiográfica, no caso dos livros didáticos de história, realizando uma transposição didática não de origem docente ou intelectual, mas uma derivada do âmbito da noosfera. Para permear o processo de ensino aprendizagem.

¹¹⁰ MACHADO, 2005, p.168.

¹¹¹ MACHADO, 2005, p.157.

¹¹² TOTA, Antônio Pedro e LIMA, Lizânias de Souza. *História por eixos temáticos*. Vol.5ª; cap.2, 2002. p.27.

Nossos critérios de seleção foram formulados nos moldes de uma análise comparativa entre os volumes. Neste intuito, nosso primeiro critério de seleção foi optarmos pelo número de quatro coleções: Projeto Araribá da editora Moderna, História sociedade e cidadania da editora FTD, Construindo consciências-História da editora Scipione e História Hoje da editora Ática. No intuito de tornar para o leitor a relação das propostas de trabalho que tem vínculo com a divisão procedimental do conteúdo nas coleções analisadas, a seguir apresentamos suas caracterizações (fig. 01). As duas primeiras coleções foram as mais adotadas na cidade de Mossoró em nossa análise cumprem o papel de representar uma opção local, a qual acreditamos ser uma configuração do setor escolar regional, através de sua opção pela abordagem histórica empregada na coleção. As outras duas, são coleções bem recomendadas pelo processo avaliativo do PNLD do corrente ano, representando um contraponto para a comparação analítica.

Sabemos que o número de coleções pode ser considerado alto, gerando certo desconforto com relação a nossa pesquisa, ainda mais por que esta se propõe uma abordagem qualitativa, abordagem esta denotada pelas perspectivas densas que adota, aprofundando-se em seus questionamentos e análises.

Contudo acreditamos que este critério se justifica na razão de que o nosso objeto e, sobretudo o nosso foco implicam numa delimitação, subentendendo uma outra. O que significa dizer que nossas análises acompanharam a abordagem de uma temática específica.

Isto reduz nosso universo de análise de uma coleção inteira para uma média de dois a três volumes dentro da mesma coleção. Tendo em vista que geralmente as editoras, para dar conta do mercado e demanda do nível de Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano; e do 6º ao 9º ano), lançam duas coleções no mínimo. Já consideramos uma delimitação do objeto à uma coleção composta por quatro volumes, para cada disciplina, com um volume que se dispôs a trabalhar com maior ênfase, o assunto correspondente ao nosso foco de estudo.

Corroborando com nossos resultados preliminares e análises primordiais, os dados retirados dos livros didáticos estudados, indicam-nos dois pontos de partida, o primeiro, acreditamos ser uma permanência. Identificamos que de maneira recorrente o conteúdo histórico nas coleções recentemente aprovadas, ainda obedecem a explanação de temáticas específicas em volumes e capítulos isolados.

Na maioria das vezes esta fragmentação está em conformidade ao período intermediário da Educação Básica regular: doze anos de estudo (nove para o ensino fundamental e três para o ensino médio) nos quais temos a já explicitada divisão do ensino fundamental, observando uma divisão em níveis e uma distribuição gradativa do conteúdo dentro dos livros.

Dessa forma, no nível Fundamental nos livros destinados para os anos iniciais do 1º ao 5º ano, o conteúdo possui uma organização de perspectiva geográfica, do mais distante ao mais próximo (círculos concêntricos). Já no período compreendido entre o 6º e o 9º ano a perspectiva é cronológica, como se fosse mais fácil aprender o tempo mais retrogrado do que o tempo contemporâneo ou estivesse tentando estabelecer origens para o conhecimento e tempo histórico numa clara menção aos povos ágrafos. Quem nunca teve um livro que trouxesse “os homens das cavernas ou a pré-história?”.

Embora não exista um fundamento ou estudo cognitivo, como nas ciências exatas, que possa oferecer um embasamento para justificar e afirmar a necessidade desta usual gradação do conhecimento para as ciências humanas. Aparentemente esta organização corresponde a uma tradição bem vinda, e reforçada pelas editoras, uma vez que lhes garante a compra e que o professor, último responsável pela escolha do livro, senti-se mais confortável com uma organização conteudística já conhecida.

O Projeto Araribá da editora Moderna, junto com a coleção História sociedade e cidadania da editora FTD trabalham na perspectiva de uma história integrada, já as coleções: Construindo consciências-História da editora Scipione e a História Hoje da editora Ática assume a característica de trabalhar por eixos temáticos.. Como frisamos anteriormente as editoras Ática e Moderna tem se destacado por suas coleções terem uma larga aceitação na região Nordeste, correspondendo ao que acreditamos ser um compartilhamento do mercado editorial de didáticos no Brasil, o investimento pesado (técnicas de venda, assessoramento no trabalho com suas coleções, e divulgação do material) das mesmas, repercute em lucros para as companhias ou grupos aos quais estão vinculadas. O histórico dessas editoras, mostra que é crescente a participação de grandes companhias, inclusive internacionais, na expansão do setor editorial de didáticos e na mercantilização do setor educacional. Em outras palavras, o mercado de livro para crianças é coisa para gente grande.

O segundo ponto de partida identificado em nossas análises relaciona-se diretamente com nosso foco. No tratamento da temática indígena as coleções têm se esforçado em encaminhar seus discursos na base de oferecer um mínimo de

reconhecimento da importância de se enfatizar a pluralidade e a diversidade das matrizes étnicas que compõem a formação dos povos ameríndios.

Das coleções analisadas uma apresentou inclusive o diferencial de trabalhar em capítulos distintos as nações indígenas da América pré-colombiana e as que ocupavam o território brasileiro. Quando geralmente aparece a opção de se trabalhar apenas uma das duas e a referência às demais recaia na assertiva: “existem muitas diferenças”

No tocante ainda à organização do conteúdo e apresentação do material didático, o PNLD responde por uma parcela significativa de influência no empenho das editoras em adequar suas coleções as políticas públicas. Sobretudo a partir de 1996, quando tem início a avaliação pedagógica das coleções a serem adquiridas com os recursos públicos.

E as editoras fazem isso para que não diminua sua cota de participação e lucros na compra realizada pela União, claro que isto é ocultado numa reafirmada disposição das editoras de produzir coleções que compartilham um ideal de educação.

Como nos aponta Cassiano¹¹³ em seu artigo que realiza considerações e aponta dados importantes para compreensão da dinâmica do mercado editorial de didáticos e suas ações focalizando o PNLD que repercutem nas suas coleções. Segundo esta autora as políticas educacionais do país são a chave para se entender as práticas de mercado tão usuais na educação, para tanto a autora aponta que algumas editoras tem a presença garantida nas compras efetuadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Denotando uma recorrência das parcerias do MEC desde o período inicial do PNLD¹¹⁴.

Ainda no pensamento da autora, essa política incide sobre a produção didática também no aspecto de organização das coleções. Interessante é perceber que apesar de o livro ser destinado aos alunos, idéia inclusive reforçada nas primeiras páginas do livro denominadas geralmente de carta ao aluno ou dedicatória, as práticas dos representantes de editoras visam, sobretudo ao professor como última instância de decisão sobre o que e como os alunos vão aprender, nessa perspectiva obedecendo as premissas de escolha democrática do PNLD em que o professor escolhe o livro com o qual virá a trabalhar.

Ao iniciar o estudo de História neste livro, você perceberá que ele contém muitos textos. Nossa intenção foi deixá-lo com o conteúdo bem completo para que você encontre aqui o que precisa ou deseja saber sobre o estudo de História de sua série. O importante não é decorar todos os nomes das

¹¹³ CASSIANO, Célia Cristina Figueiredo. *Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das editoras e suas práticas comerciais*, 2005, p. 32.

¹¹⁴ CASSIANO, 2005, p. 289.

peças, lugares e acontecimentos, mas entender com a orientação do seu professor(...)¹¹⁵.

Outra característica das ações do mercado editorial que tem se fundamentado no PNLD é a adequação das coleções circunscritas nesta dinâmica. São três as características básicas: gradualidade, simultaneidade, universalidade. Justificadas por estarem inseridas e voltadas para uma política de educação das massas com eficiência de tempo á baixo custo. Um exemplo disso são as determinações que regulamentam a compra dos livros, como a compra de livros não-consumíveis.

Para, além disso, temos as estratégias e práticas comerciais, que tem no representante seu agente de comunicação entre a escola e as editoras. Para além desse mecanismo, temos a localização estratégica dessas representações¹¹⁶ sempre próximas ao setor escolar, tanto o público como o privado e as fusões que representam boa parte da lógica entre domínio de mercado e produção editorial.

Podem parecer que até agora nos reservamos o direito de analisar o material didático sob a óptica dos programas educacionais, esta foi uma escolha nossa reconhecemos que até aqui fizemos um aporte externo para nossas considerações. Os pressupostos teórico e metodológicos que forneceram embasamento a análise ainda não foram colocados, na justificativa de uma organização estrutural do texto, o que não significa dizer que não estarão presentes, pois como foi ressaltado anteriormente essa condiz a intenção inerente ao caráter do capítulo. Contudo o mesmo não estaria completo se lhe conviesse apenas isso, significando assim uma limitação e fragilidade. Conscientes disso apresentamos as técnicas que compuseram nosso tratamento de dados resultantes da análise do corpo documental.

Trabalhamos nesta parte do texto com a análise e tratamento de dados, tendo como referencial Flick e Bardin¹¹⁷, estes autores nos deram o apoio teórico para a interpretação e sistematização de apresentação dos resultados. Bardin coloca a perspectiva de análise de conteúdo, numa contribuição para a decodificação dos pontos relevantes em cada coleção, que estão atrelados à idéia de uma amostragem da configuração da temática indígena nos livros didáticos.

¹¹⁵BONIFAZI, Elio; DELLAMONICA, Umberto. *Descobrimo a História: Idade Antiga e Medieval*. Vol. 7ª, 2007, p. 27.

¹¹⁶CASSIANO, 2005. p.301.

¹¹⁷BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*, 2006, p.23.

Flick¹¹⁸ está inserido em nossa discussão seguindo o caminho da teorização do texto analítico, oferecendo-nos os subsídios e alicerces necessários à fundamentação de nossas considerações, assim dessa maneira junto com os apontamentos destes teóricos estamos trabalhando com os dados coletados em nossa pesquisa, que estão apresentados no terceiro capítulo.

¹¹⁸ FLICK, Uwe. *Uma introdução a pesquisa qualitativa*. Trad:Sandra Netz., 2004

3 - A LEI 10639/03 NO ESTADO DE MATO GROSSO

Recentemente o conselho estadual de educação de Mato Grosso em conformidade com a resolução 01/04, que normativa a lei federal nº 10639/04 que altera a Lei 9394/96 da LDB (Lei de Diretrizes de Base) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, resolve através da resolução nº 204/06 do CEE/MT, estabelecer a obrigatoriedade do cumprimento do parecer 234/06, que vai de encontro a Lei 10639/03, em todas as escolas da educação básica públicas (municipais e estaduais) e privadas.

Para esclarecer, o parecer 234/06, estabelece que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira deve garantir o conhecimento e reconhecimento da participação do Negro na história brasileira e na formação social do Estado. Além de reforçar que ensinar e aprender a contar história da África deve ser uma das possibilidades metodológicas para assegurar o sucesso do ensino-aprendizagem. Pois é de extrema relevância conhecer os ancestrais em solo africano dos 18 milhões de pessoas que foram trazidas à força do continente africano para o Brasil como uma forma de conhecer o impacto da escravidão sobre o negro africano.

Outro aspecto fundamental que o parecer traz é a maneira como as escolas devem trabalhar a presença negra de forma a apresentar a contribuição desse povo na Arte, Língua Brasileira, e Literatura. De acordo com a técnica da Seduc (Secretaria Estadual de Educação), Ema Maria do Santos Silveira, as escolas devem desenvolver ações que desmistifiquem as ideias sobre a religião africana e religião afro-brasileira, trabalhando a Mitologia dos povos africanos, a exemplo da Mitologia Grega.

Dentre os apontamentos apresentados pelas diretrizes, as condições materiais das escolas e a formação dos profissionais da educação são indispensáveis para uma educação de qualidade para todos, assim também o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos afro-brasileiros.

Fazendo uma análise da dinâmica escolar e a maneira como os educadores, tem lidado com a questão religiosa africana até o momento, percebe-se que as políticas afirmativas, ainda está no começo e ainda não conseguiram provocar conclusões significativas no âmbito escolar. Isto é decorrente de uma formação social e cultural oriundas ainda do sistema escravocrata e da oligarquia Estatal, provocando opressão específica sobre os negros, levando a segregação racial explícita, embora essa situação

nem sempre seja assumida por todos. As escolas procuram atender as necessidades de um grupo dominante, desconsiderando a pluralidade cultural existente dentro de uma sala de aula.

A identidade de um país tem vários aspectos, entretanto a língua é um elemento crucial, pois possibilita o intercâmbio entre as relações afetivas e ideológicas entre povos de várias etnias. A religião desenvolve também as características de um povo, pois é através dela que é possível que um povo apresente a sua fé, sua crença e seus costumes. Embora esses componentes sejam contundentes para que haja uma interação entre todas as etnias, não significa que o racismo, o preconceito e a discriminação não estejam presentes no meio social em que estão todos inseridos, pois está e é bem visível.

Todavia a escola e sua gestão escolar é considerada com base em diversas experiências, como um dos principais mecanismos de democratização do estado e sociedade, assim como enfrentamento da exclusão social. Desta forma é possível que este cotidiano seja materializado através da construção da identidade e cultura dos educando, isto é, a escola pode contribuir com a construção da identidade dos educando pertencentes à população negra a partir do momento que assume uma função social inclusiva, em que as diferenças são reveladas enquanto momento de valorização. Segundo esse tema:

Saber-se negro é viver a experiência de ter sua identidade negada, mas é, também e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se, em sua potencialidade. Essa identidade daí emergente é necessária, por ser historicamente formada em uma sociedade ambígua e multifacetada. Uma identidade, ao mesmo tempo, étnica e política, não somente individual, mas também coletiva¹¹⁹.

O entendimento ressaltado no texto referente ao processo civilizador, é de imposições de situações vividas pelos negros na sociedade brasileira, e devido as suas características e histórias, o povo negro é visto como inferior a todos, o que faz predominar o racismo e o preconceito em todo o meio social.

A importância do negro se reconhecer enquanto ser social, de assumir a sua identidade independente da cor da sua pele é o que determina a significação de cada um diante da sociedade, entretanto se ele nega a sua cor e não se assume pelo que é aí sim irá gerar mais preconceito no espaço em no qual está inserido.

¹¹⁹JOAQUIM,2001 p.51

Desta forma é importante promover um direcionamento de políticas públicas para que a escola seja transformada em um espaço de igualdade, solidariedade e favoreça as relações, ajudando com isso o educando construir a sua própria identidade. Portanto é possível perceber a importância da educação no processo da construção da identidade negra, acreditar nesse processo é fundamental para que a escola possa contribuir com a construção da identidade dos educando que pertencem á população negra. O incentivo de políticas públicas voltada para a educação tem como objetivo despertar no espaço escolar um papel de alta relevância a partir do momento que começa promover em sua prática pedagógica discussões coletivas, debates e a valorização acerca da identidade cultural de cada indivíduo ali inserido. Para MUNANGA:

...o preconceito encutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e as relações preconceituosas entre os alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado.¹²⁰

Acredita-se que é importante ainda repensar e superar os problemas ainda existentes á questão étnico-racial no Brasil. Requer certas posturas, como debater, intervir no papel político e social representada pelas instituições educacionais, voltada unicamente na construção de uma educação inclusiva, aonde a marginalização, o preconceito e o racismo devem ser para sempre extintas do nosso meio social.

3.1 - AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAL NO ESTADO DE MATO GROSSO

A nova Lei 11.645/08, sancionada em 10 de março de 2008 pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva, altera o artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB) e substitui, complementando, a Lei 10.639/03, que instituía a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos das escolas. Com esta readequação tornam-se obrigatórias também as aulas de história e cultura dos povos indígenas para os alunos do ensino fundamental e médio de escolas públicas e particulares de todo o país.

Esse contexto de transformações na educação, em especial no ensino de história, têm posto novos desafios a serem enfrentados pelos cursos de formação de professores e, especialmente, pela prática pedagógica dos professores em atuação, uma vez que não é mais possível negar ou silenciar a participação dos africanos e indígenas na construção da história e cultura do Brasil. Essa nova realidade aponta para a necessidade de estudos

¹²⁰MUNANGA,2001, p.8

e abordagens historiográficas que revejam a herança colonial de negação, silenciamento e exclusão a que foram submetidos as populações africana, afro-brasileira e indígena no contexto de formação da sociedade brasileira.

Nesse contexto, é impossível pensar na superação dos problemas relacionados à questão étnico-racial no Brasil, sem pensar no papel político e social representado pelas instituições de ensino no processo de construção de uma educação pautada pela preocupação com a exclusão, marginalização e com o preconceito e racismo presentes e atuantes no seio social. Ao mesmo tempo, é impossível pensarmos na contribuição das instituições de ensino na luta contra o processo de discriminação, exclusão e silenciamento da história e cultura negra e indígena no Brasil, sem nos questionarmos sobre o professor que atua nessas instituições e, principalmente, sem nos preocuparmos com a sua formação inicial.

A escola enquanto espaço de formação e de cruzamentos da diversidade étnico-racial e cultural, portanto, um espaço plural e híbrido, somente atuará na construção de uma abordagem histórica em que as populações historicamente negligenciadas estejam presentes, se houver espaços para a contestação e questionamentos a respeito da hegemonia da cultura dominante.

O caráter emancipatório que a prática pedagógica carrega não opera mudanças sem que a formação docente esteja alicerçada em abordagens teórico-históricas de inclusão e superação das diferenças, do reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial e cultural que compõem o mosaico histórico de constituição da sociedade brasileira.

Nilma Lino Gomes, em artigo intitulado “Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade”, argumenta:

Ainda nos falta muito para compreendermos que o fato de sermos diferentes uns dos outros é o que mais nos aproxima e o que nos torna mais iguais. Sendo assim, a prática pedagógica deve considerar a diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crenças, etc., presentes na vida da escola e pensar (e repensar) o currículo e os conteúdos escolares a partir dessa realidade tão diversa. (...) A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais. Ai, sim, estaremos articulando Educação, cidadania e raça.¹²¹

A mudança curricular não opera transformações se, juntamente a esta, não houver mudanças nas práticas desenvolvidas pelas escolas e seu corpo docente e discente, assim como reconhecer que a diversidade existe não irá produzir alterações

¹²¹ GOMES: 2001,p. 87

significativas no processo de formação. Para além disso, é necessária uma postura crítica-reflexiva que proporcione entendimento sobre a construção histórica do “outro” e sua diversidade e, a partir desta, propor o desenvolvimento de um ensino e aprendizagem que reconheça e valorize a riqueza representada pela diversidade étnico-cultural.

Kabengele Munanga ao argumentar sobre a Lei 10.639/03, salienta que a implementação da referida lei nas escolas brasileiras, mostra que “[a] grande tarefa no campo da educação há de ser a busca de caminhos e métodos para rever o que se ensina e como se ensinam, nas escolas públicas e privadas, as questões que dizem respeito ao mundo da comunidade negra” (MUNANGA: 2006).

A atual conjuntura educacional brasileira, especialmente após a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, estabelecendo a educação das relações étnico-raciais, implica no redimensionamento dos cursos de formação de professores de história e seus currículos, incluindo a temática da educação das relações étnico-raciais, além de disciplinas sobre história da África e história e cultura indígena.

Essa nova realidade tem posto novos desafios a serem enfrentadas pela prática pedagógica do profissional da História a cerca de abordagens historiográficas e estudos interdisciplinares que rediscutem a herança colonial de pobreza, privação de direitos e falta de escolaridade da população africana e afro-brasileira, como salientou Leila Leite Hernandez (2005), e ainda, conforme enfoque de Maria Celestino Almeida (2003), sobre a “participação de indígenas como atores coadjuvantes, agindo sempre em função do interesse alheio”.

Segundo Petronilha B. G. e Silva,

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprio aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive a participação no espaço público.¹²²

Estas mudanças no âmbito das políticas públicas de educação apontam para a necessidade de observarmos as dinâmicas, os saberes e as práticas produzidas por professores de História e alunos das universidades e escolas brasileiras a partir das propostas e desafios lançados pelas referidas Leis no que concerne à história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena. Como sugere o próprio Ministério da Educação

¹²²SILVA: 2007 p. 490

(MEC), neste contexto, torna-se necessário um debate amplo e pesquisas que abordem a implementação da nova lei, assim como a produção de materiais didáticos e paradidáticos e a formação de professores.

Pensar nessas questões nos traz à tona a preocupação em compreender como a escola tem atuado legitimando determinados conhecimentos/saberes por meio do seu currículo e das práticas pedagógicas nela desenvolvida, silenciando e excluindo dos seus estudos e debates a história, a cultura e as práticas pertencentes aos grupos historicamente marginalizados.

Antonio Flávio Barbosa Moreira (2001), ao refletir sobre o currículo e sua importância na formação de valores e ideologias, propõe um “processo de desconstrução, crítica, reformulação e hibridização dos conteúdos tradicionais, desestabilizados em vigoroso confronto com outros olhares, outras lógicas e outros pontos de vista”.

A necessidade de compreender essa realidade vem acompanhada da constatação de que é necessário um grande investimento numa formação docente multicultural que questione as tentativas de homogeneização que estão presentes nas políticas públicas e, em especial, nas políticas educacionais atuais. Para isso, a formação docente necessita investir na formação de profissionais capazes de questionar os conhecimentos e práticas legitimadas provendo-os de “contradiscursos”, (MCLAREM E GIROUX: 2000), capazes de entender e combater as práticas dominantes, incluindo nos estudos desenvolvidos nas instituições de ensino e em seus currículos, os saberes e conhecimentos específicos do local e cotidiano dos alunos pertencentes às camadas populares.

Ao mesmo tempo, a pesquisa possui relevância social por constatar, por intermédio de pesquisas e estudos já publicados, Gonçalves (2000); Cavalleiro (2001); (Nilma Lino Gomes (2001); Gomes e Silva (2006); Fonseca e Couto (2006); Munanga e Gomes (2006); Flores (2007); Ana Cannen (2008); Anderson R. Oliva (2003-2009), que a sociedade brasileira, e em especial as instituições escolares, ainda apresentam forte presença do preconceito, discriminação, desconhecimento e estereótipos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena.

Os resultados deste tipo de pesquisa poderão oferecer subsídios para auxiliar nas ações das políticas públicas de educação voltadas para a questão da inclusão e da diversidade étnico-racial, principalmente para os Cursos de Licenciatura Plena em História de Mato Grosso e para o processo de formação inicial de novos profissionais da

história. Acreditamos que a ênfase dada pela pesquisa às imagens e interpretações dos professores de história que estão na sala de aula sobre a questão religiosa africana e indígena poderá contribuir para uma reflexão em sua prática docente frente a esta realidade por compreendermos que os cursos de licenciatura em História possuem a responsabilidade ética e política de desenvolvimento de uma formação multicultural em que a diversidade étnico-racial e cultural estejam presentes.

Nesse contexto, partimos da premissa de que a realização do estudo da temática aqui apresentada é fundamental por compreender que parte dos problemas relacionados ao trabalho com a diversidade étnico-racial e cultural é decorrente da formação acadêmica desenvolvida no interior dos cursos de Licenciatura Plena em História. Assim, a pesquisa possui como objetivo identificar e analisar as imagens e representações dos professores de história do Estado de Mato Grosso na cidade de Cáceres-MT, sobre a história religiosa africana e indígena.

De nada adianta falar em racismo, preconceito e discriminação em nossa sociedade se não conhecemos como estas questões se manifestam no interior dos espaços de formação inicial de professores. Ao mesmo tempo, a busca pela compreensão e superação destas problemáticas, não alcançará importância se não as usarmos como ponto de partida para as investigações e para o desenvolvimento de ações pedagógicas concretas voltadas ao combate a toda e qualquer forma de discriminação e exclusão.

Vera Maria Candau (2008), tomando como referência os estudos de Peter McLaren (1997), baseados no *multiculturalismo crítico*, defende a necessidade de estudos e ações baseados na perspectiva intercultural que pretende articular as diferenças, estabelecendo um diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, favorecendo ações de reconhecimento do “outro”. Para a autora, é necessário:

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.¹²³

Assim, acreditamos ser essencial aos cursos de formação de professores de História oportunizar momentos de estudos e debates em que a diversidade existente em nossa sociedade possa ser colocada no centro das discussões, questionando-as. Assim, a

¹²³CANDAU, 2008 p. 08

pesquisa aqui proposta possui como embasamento teórico as abordagens baseadas no multiculturalismo crítico (Peter McLaren, Henry Giroux; Petronilha B. G. e Silva, Nilma Lino Gomes; Selva Guimarães Fonseca, entre outros), da educação multicultural e de referências teórico-metodológicas para a formação de professores da educação básica na perspectiva da diversidade étnico-racial.

Nesse contexto, “concebemos o multicultural para além da diversidade cultural, as diferenças devem existir nas suas riquezas; não há grupos homogêneos, há diferenças dentro dos próprios grupos” (FONSECA e COUTO, 2006).

Entendemos que essas ações são fundamentais na formação docente, pois acreditamos que as práticas pedagógicas realizadas pelos professores de história no cotidiano da sala de aula, criam sentidos e saberes que repercutirão diretamente na formação de idéias e valores por parte dos alunos, e por consequência, atingirão o imaginário social.

Segundo Ana Cannen,

A educação e a formação de professores não pode mais ignorar esta realidade [multicultural]. Não se pode continuar em um modelo educacional que se omite face à diversidade sócio-cultural da sociedade e aos preconceitos e estereótipos a ela relacionados.¹²⁴

A convivência com uma sociedade plural e híbrida como a brasileira certamente apresenta alguns desafios, pois a diversidade está presente em todos os lugares, seja na família, na escola, na igreja, seja no trabalho, no convívio social, entre outros. Essa mesma sociedade, fundada em bases discriminatórias e excludentes, ainda não aprendeu a lidar com a sua complexa diversidade e com os elementos que a compõem. Nesse complexo e desafiador cenário social e cultural, encontramos a escola em que os reflexos da dificuldade de reconhecimento e de aceitação da diversidade se fazem presentes com força total.

Historicamente, a escola sempre teve dificuldades em lidar com as diferenças em seu interior, uma diferença marcante, incômoda e conflituosa. Assim, a escola enquanto instituição de ensino colabora na manutenção da exclusão a partir do momento em que a diversidade cultural nela existente não é reconhecida e valorizada. Segundo José Ricardo Oriá Fernandes, “[...] a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua grande maioria, de negros e mestiços” (FERNANDES, 2005).

¹²⁴CANNEN, 1997 p. 479

A escola e, em particular, o ensino da História possuem o compromisso ético e político de reconhecimento, valorização e respeito a toda expressão e/ou manifestação da diversidade étnica-cultural. Nesse sentido, questionar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no interior do espaço escolar torna-se fundamental para que a mesma possa ser encarada e desenvolvida visando à inclusão, ao reconhecimento e ao respeito à diversidade representada pelos sujeitos participantes da formação oferecida nesse espaço.

Parte do problema relacionado às dificuldades de se trabalhar a questão em pauta em sala de aula decorre das deficiências de muitos professores em sua formação inicial e continuada, o que merece uma análise mais aprofundada e uma discussão constante por parte dos cursos de formação de professores, instituições de ensino e do papel das políticas públicas voltadas ao atendimento da formação inicial e continuada e de melhores condições de trabalho. No entanto, essa situação, embora de difícil manejo, precisa ser compreendida e encarada como um desafio a mais na vida profissional de todos os professores, independentemente de sua área de formação e/ou atuação profissional.

O papel social da escola exige essa postura por parte dos docentes, pois é nela que são formados muitos valores e concepções sobre o “outro”. A sala de aula é um espaço plural, portanto, repleto de conflitos oriundos, na maioria das vezes, da dificuldade de aceitação do “outro”, do “diferente” que se encontra lado a lado no ambiente escolar. Assim, a escola é o reflexo dos problemas que a sociedade apresenta.

A sociedade atual, permeada pela globalização e pelos avanços da tecnologia, aproximou as diferentes sociedades com suas formas específicas de vida, organização social e cultural, entre outras. Ao mesmo tempo, criou abismos entre os povos e sua diversidade étnico-cultural, aprofundando a exclusão de grande parte das sociedades menos desenvolvidas, ampliando ainda mais a separação e os problemas relacionados ao “outro”, ao “estranho”, ao “diferente”. Nessa aldeia global, o outro e sua diversidade estão mais próximos e, ao mesmo tempo, estão distantes, distância esta compreendida por meio da relação estabelecida pela conjuntura social, política, cultural e econômica da sociedade atual. Assim, o diferente se faz presente/próximo por intermédio de uma espécie de “presença/ausência”.

Boaventura de Souza Santos afirma que

A ignorância é o colonialismo e o colonialismo é a concepção do outro como objecto e consequentemente o não reconhecimento do outro como

sujeito. Nesta forma de conhecimento, conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objecto á condição de sujeito.¹²⁵

A sociedade brasileira como um todo tem muita dificuldade de lidar, entender, aceitar e respeitar a diversidade, seja ela de cor, raça, religião, sexo, de condição econômica, etc. Nesse contexto, criamos “fronteiras” simbólicas de pertencimento a esta ou àquela etnia, cultura, classe social, poder econômico, político e, conseqüentemente, separamos, dividimos aqueles que não fazem parte do território cultural e étnico considerado “ideal”.

Nessa realidade multifacetada, presenciamos a existência de lutas simbólicas pela supremacia de uns sobre os outros, em que as diferenças que formam o mosaico cultural brasileiro são percebidas e analisadas, em grande parte, por meio de estereótipos que falseiam e deturpam a compreensão, aceitação e o respeito às diferenças.

Segundo Nilma Lino Gomes (2001), “o racismo no Brasil é um caso complexo e singular, pois ele se afirma por meio da sua própria negação. Ele é negado de forma veemente, mas mantém-se presente no sistema de valores que regem o comportamento da nossa sociedade”.

Na concepção de HomiBhabha (2005), o “outro/diferente/inferior” é construído a partir da constituição de estereótipos que traçam uma diferenciação e afastamento entre os superiores/melhores e os outros/inferiores. Nessa construção simbólica de sentido e poder, o “diferente” passa a ser controlado através de uma trama discursiva fundamentada na negatividade do outro, na sua pretensa inferioridade, incapacidade, incompetência, etc, justificando, dessa forma, a opressão e a discriminação de todos aqueles que, historicamente, foram colocados no espaço de representação da inferioridade humana, social e cultural, mantendo-os assim, dominados e excluídos.

A construção de estereótipos sobre o outro e sua diferença faz parte do processo histórico de desenvolvimento da humanidade, justificada, em parte, pela necessidade de superação de uns frente aos outros, pela competição, pelo avanço e pelas conquistas empenhadas. Em diferentes tempos e lugares os estereótipos se fizeram presentes de forma explícita e implícita, agindo como uma espécie de “fronteira” delimitadora entre o considerado normal/correto e o anormal/incorreto.

As fronteiras construídas pelos estereótipos precisam ser compreendidas pelos professores de História para que possam ser combatidas com ações concretas de

¹²⁵SANTOS: 2005, p.30

compreensão do processo de construção histórica dessa realidade, por meio do trabalho por estes desenvolvido em sala de aula. Assim, as concepções etnocêntricas precisam ser conhecidas, enfrentadas e questionadas através da construção histórica, cultural e social do estereótipo e das conseqüências da sua existência, suas transformações e permanências.

A atual realidade social e educacional alertou também para a necessidade de se criar mecanismos para lidar com a imensa diversidade étnica e cultural, uma vez que estas não podem mais ser ignoradas ou negadas. O grande desafio que se coloca nesse contexto é como lidar com as diferenças sem que estas sejam vistas ou obrigadas a se adaptar ao modelo dito “dominante”; como, por meio da educação, e, mais especificamente, por intermédio do ensino de História, podemos criar possibilidades de reconhecimento, aceitação e respeito a todas as formas de manifestação das diferenças?

É necessário que os professores e futuros professores estejam abertos para o diferente; é necessário que o diferente não cause “medo”; é necessário pensar e encarar o diferente como uma oportunidade de aprendizagem, de inovação em suas próprias convicções/conhecimentos/saberes, e não como um “inimigo”, como alguém de quem se deve manter distância ou desenvolver um tratamento discriminatório e excludente.

De acordo com Nilma Lino Gomes,

Pensar a diferença é mais do que explicitar que homens e mulheres, negros e brancos, distinguem-se entre si; é, antes, entender que ao longo do processo histórico, as diferenças foram produzidas e usadas socialmente como critérios de classificação, seleção, inclusão e exclusão.¹²⁶

A partir dessa constatação, há a emergência de desafios a serem coletivamente encarados por todos os educadores, implicando na construção de uma postura de combate aos problemas que envolvem as relações étnico-raciais, necessitando para isso, de uma consistente fundamentação teórica e ética para o desenvolvimento de um ensino de qualidade e voltado ao reconhecimento, valorização e respeito à diversidade.

Assim, a sala de aula passa a ser concebida como um espaço de reflexão e construção do conhecimento, da percepção de outras lógicas, onde as diferenças são respeitadas, num ambiente de troca, de compreensão das diferentes concepções de ser e estar no mundo. A base dessa educação é a interculturalidade, isto é, o diálogo entre as culturas, o intercâmbio positivo e enriquecedor entre as diversas concepções, sem que uma se sobreponha em relação à outra. Um ensino intercultural valoriza o desenvolvimento de estratégias que promovem a construção das identidades particulares

¹²⁶ GOMES: 2003 p.161

e o reconhecimento das diferenças. Trabalha na perspectiva de que as instituições educativas reconheçam o papel ativo do educando na elaboração, escolha e atuação das estratégias pedagógicas. A ênfase dessa prática educacional está na preocupação constante em repensar as funções, os conteúdos e as metodologias escolares, de modo a afastar-se do caráter monocultural historicamente presente e atuante no universo escolar.

3.2 - Sobre a história do ensino afro/descendente religioso: metodologia em trajetória

Considerando a natureza subjetiva das questões envolvidas neste estudo, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa, porque contempla a apreensão e o tratamento dos aspectos outrora priorizados, assegurando uma compreensão e interpretação criteriosa da realidade. No método qualitativo, a análise é realizada para descrever experiência de vida individual e coletiva, fatos e fenômenos de determinada realidade, bem como, a riqueza de seus significados, dos motivos e das aspirações, das crenças, dos valores e de suas atitudes.

Segundo Rey (2002) a subjetividade tem dois momentos, o individual e social;

[...] A subjetividade individual é determinada socialmente, mas não por um determinismo linear externo, do social ao subjetivo, e sim em um processo de constituição que integra de forma simultânea as subjetividades social e individual. O indivíduo é um elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, se constitui nela.¹²⁷

De acordo com Michel (2005), a pesquisa qualitativa é a partir de análise feita de forma detalhada, abrangente, consistente e coerente, na argumentação lógica das idéias, a sua interpretação não pode ficar reduzidas a quantificações frias e descontextualizadas da realidade. Ou seja, as respostas dos participantes estão carregadas de valores e somente quem conhece e vive a realidade do grupo e que pode compreender e interpretar.

Portanto, buscou-se com esta pesquisa compreender a percepção dos professores de história no município de Cáceres-MT, com a promulgação das leis estudadas quais as imagens e representações que eles possuem em relação a questão religiosa. Para isso

¹²⁷ REY, Fernando Luiz González. *Pesquisa Qualitativa em psicologia: Caminhos e Desafios*. São Paulo: Pioneira, 2002, p. 37

optou-se por fazer uma entrevista com os professores, uma vez que, como observa Haguette (2000), existem inúmeras vantagens no trabalho com essa perspectiva, dentre elas, o fato de o pesquisador e o entrevistado poder realizar a construção de documentos. No momento em que o pesquisador elege os informantes da história, bem como os relatos que pretende estudar, construirá documentos partindo das pessoas e das visões que pretende trabalhar.

Tomamos o cuidado de nos aproximar da realidade dos professores, tentando estabelecer pontos de contato entre a memória individual e a memória coletiva, uma vez que, como observa Pollak (1989), são exatamente esses pontos de contato que tornam possível a reconstrução das lembranças sobre uma base comum.

Em suas formulações, Pollak (1992), vislumbra a memória como um elemento construído pelo sentimento individual e pelo sentimento coletivo, podendo servir de fonte para a reconstrução do perfil de uma pessoa ou de um grupo. Por via da história de oral, podemos estabelecer uma outra história, construída com base nas lembranças vividas, sejam elas individuais ou coletivas, e que normalmente não são consideradas pela história oficial.

Pesquisa, feita através de questionário aberto com todos os professores de história que lecionam na cidade de Cáceres nas onze escolas do estado de Mato Grosso. No primeiro momento tivemos uma conversa informal, um bate-papo sobre o dia-a-dia da prática pedagógica dos professores sobre as leis 10639/03 e 11654/08, mas não foi gravada. Em seguida perguntei sobre os conhecimentos que eles possuem a respeito das religiões africana e indígena, durante e após a promulgação das leis 10639 e 11645/08 e como as políticas públicas tem ajudado no cotidiano da sala de aula.

Na reflexão sobre a metodologia durante a pesquisa realizou-se a coleta dos dados sobre o ensino de história na escola. Depois conversamos normalmente sobre a trajetória de vida profissional do professor na unidade escolar, e perguntei se gostariam de participar da pesquisa de dissertação, os professores aceitaram, no momento seguinte foi entregue o questionário em relato que o seu nome será mantido em sigilo.

História de memórias. A metodologia de história oral é bastante adequada para o estudo da história de memórias, isto é, de representações do passado. Estudar essa história é estudar o trabalho de constituição e de formalização

das memórias, continuamente negociadas. A constituição da memória é importante porque esta atrelada à construção da identidade.¹²⁸

Como assinala Pollak (1992), a memória resiste à alteridade e à mudança e é essencial na percepção de si e dos outros. Ela é resultado de um trabalho de organização e de seleção daquilo que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência isto é, de identidade. E porque a memória é mutante, é possível falar de uma história das memórias de pessoas ou grupos, passível de ser estudada através de entrevistas de história oral. Observe-se que estudar a constituição de memórias não é o mesmo que construir memórias, que muitas vezes oferece material riquíssimo de análise.

As narrativas dos professores trazem as histórias de vida profissional, com palavras e sentidos que são específicos à suas experiências e ao seu modo de vida. Para Bauer e Gaskell (2002) as narrativas são infinitas em sua variedade, e as encontramos em todo lugar.

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.¹²⁹

Participam da pesquisa todos os professores de História da rede Estadual de ensino da Escola pública de Cáceres, em que foram denominados com o nome da Escola aonde lecionam, em que narram acontecimentos e fatos que são relevantes para nossa pesquisa a respeito das leis estudadas em nosso trabalho. Foram distribuído os questionários para o mesmo responderem sobre o ensino de historia afro/descendente, com as quais trabalhamos os dados e analisamos de acordo com os objetivos propostos.

Espera-se que o resultado de nossa pesquisa possa contribuir para uma reflexão mais profunda sobre os significados da religiosidade africana e indígena, bem como, sirva para despertar nos professores e estudantes o desejo de conhecer mais sobre essas religiões, e também para estudos sobre o ensino de história em nosso município.

3.3 - Narrativas de professores de História do Município de Cáceres-MT.

¹²⁸ ALBERTI, 2004 p.35

¹²⁹ BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 91.

Ao longo da história da humanidade a religião tem estado lado a lado com as grandes decisões do mundo e tem sido palco de muitas discórdias e imposições de credos e povos minoritários, aqui na América do Sul, prejudicou em muito os povos indígenas e negros. A percepção disso ocorre no confronto com outros contextos culturais e com outras tradições religiosas.

A história da humanidade aponta que cada povo acreditava em seu próprio deus, independente de cultura, crenças ou obediências. A religião passa a ser cultuada pelos povos como base na formação integral. Favorecendo o seu envolvimento harmonioso, tornando-os mais conscientes da sua condição humana e de suas capacidades individuais e coletivas.

Cada povo, sua crença, em seus deuses procuram dominar outros povos que julgam que seu deus ou deuses são superiores aos deuses dos inimigos. A colonização da América do Sul não foi diferente. Os católicos que povoaram esta terra utilizaram da suposta superioridade de seu deus para desprezar, escravizar, barbarizar os povos que aqui viviam.

As leis de ações afirmativas 10639/03 e 11645/08 têm como questões norteadoras ações que possibilite aos docentes refletir sobre as temáticas relacionadas ao ensino de História da Cultura africana, afro-brasileira e indígena, bem como fontes e apontamentos para que seja pensada uma nova abordagem dos temas em que se discutem as questões étnico-raciais no Brasil. Traz indicadores que auxiliam a escola na elaboração de projetos pedagógicos para que sejam fortalecidas as ações afirmativas, obtendo-se assim uma ampla discussão sobre as temáticas, em que se espera o reconhecimento dos diversos grupos culturais aqui existentes.

Este diálogo apenas poderá ocorrer se existir uma atitude inclusivista e permeável de ambas as partes e como fruto de liberdade de escolha e de relações mais igualitárias. O que ocorre, geralmente, no contato entre religiões é que existe uma correlação de forças desigual, onde a religião desprovida de poder e de recursos enfraquece ou desaparece diante das outras. E a religião do mais forte impõe-se e dispensa a possibilidade de diálogo e a capacidade de influência da religião indígena.¹³⁰

De acordo com Ribeiro (1998) ao analisar-se o primeiro plano educacional, elaborado pelo padre Manoel da Nobrega, percebe-se a intenção de catequizar e instruir os indígenas conforme o interesse dos colonizadores. Com esta ação, os jesuítas

¹³⁰ ALTMANN, Lori e ZWETSCH, Roberto. p.7

recebiam subsídios do estado português para que fundassem colégios relativos a missões. No Brasil, os jesuítas dedicaram-se as duas tarefas principais a pregação da fé católica e o trabalho educativo, ensinavam a doutrina católica e os costumes europeus.

A pesquisa aqui apresentada buscou compreender as imagens e representações dos profissionais da educação a respeito das religiões africana e indígena no ensino de historia baseando a analise em torno das leis de ações afirmativas, por parte dos professores de historia da rede publica da educação básica da cidade de Cáceres-MT. Nesse sentido, ficou acordado com os professores da rede publica do município que lecionam a disciplina que não serão revelados seus nomes no decorrer da pesquisa.

Nesta pesquisa percebeu-se que a educação não pode ficar alheia em relação às diferentes religiões, e que na pratica ela trabalha na escola os valores morais, culturais para o desenvolvimento integral do ser humano. Toda religião tem por função explicar ao homem e ao mundo seu lugar e seu papel social e individual. Justificar o lugar que o homem nela ocupa entende-se que de uma sabedoria impar que sustenta determinações pessoais e as mantem em ordem, assumindo na vida de seus fieis uma resposta a suas exigências mais intima do campo pessoal, social e material.

No entanto:

A tarefa de escrever sobre religião impõe muitos desafios e interrogações como por exemplo, a busca de consciência pluralismo, da diversidade cultural e a separação do ensino religioso como doutrina. Colocar nota de rodapé.

Com isso, é necessário ter consciência do pluralismo de orientações das famílias e ambientes dos quais convivem esses alunos, para favorecer um sentido pleno social e de respeito reciproco.

As entrevistas foram realizadas na escola na onde os professores trabalham, posteriormente foi passado a cada um dos 26 professores da rede publica do município um questionário contendo perguntas abertas e fechadas, para estarmos diagnosticando como está sendo trabalhado com o advento das referidas leis a questão da religiosidade africana no ensino de historia.

O questionário que foi elaborado buscou fazer esse diagnostico junto aos professores de historia do município de Cáceres-MT, com o intuito de perceber quais as imagens ou representações que os professores de historia têm a respeito da leis 10639/03 e 11645/08 em relação as questões religiosa dessas matrizes na sociedade brasileira, e também ver quais as metodologias usadas pelos professores para promover o ensino dessas questões.

As questões que foram aplicadas aos professores são as seguintes: 1 - A SEDUC (Secretaria Estadual de Educação) tem feito reuniões de capacitação para os professores, como por exemplo, nos encontros de formação continuada, referentes à inserção dos conteúdos sobre a religião afro/descendente no currículo escolar? 2 - A escola realizou algum evento que divulgasse a cultura Afro-brasileira? 3 - A escola realizou reunião de professores para estudos e discussões sobre as Leis 10.639 e 11. 645? 4 - A escola, ou algum dos professores realizou projetos relacionados a este tema “relações étnico-raciais”? 5 - Na sua concepção, como você percebe que os outros professores pensam em relação às religiões africanas e indígenas? Existe alguma resistência? 6 - Como está sendo trabalhada as atividades relacionadas a história religiosa afro-brasileira com alunos em sala de aula? 7 - Os livros didáticos adotados pela escola constam modificações em relação às religiões africanas e indígenas? 8 - De que forma os alunos tem recebido o conhecimento em relação às diversidades étnico-raciais? 9 - Quais as imagens ou representações que você possui a respeito da religião africana e indígena?

Com base nas respostas dos professores, foi possível perceber como é o tratamento das leis em sala de aula e como os professores estão trabalhando as questões étnico-raciais. Com estas respostas foi possível ter uma dimensão da realidade escolar, percebendo assim os motivos que levam os professores a não trabalhar as questões étnicas dentro da sala de aula, e quando fazem é de uma forma primitiva e precária que não auxilia na erradicação dos preconceitos, discriminação, racismo e intolerância, fazendo com que cada vez mais se fortaleça as histórias estereotipadas.

Todos os professores entrevistados durante a pesquisa relataram que as religiões indígenas expressam uma sabedoria, uma maneira própria de ser e de estar no mundo, uma cosmovisão. Esta última precisa ser entendida de uma forma integrada como uma visão sobre si, sobre os outros seres e sobre o mundo.

Os Cinco primeiros professores que foi entrevistados atuam na Escola Estadual Onze de Março¹³¹, uma das instituições de ensino mais antigas na cidade, todos os cinco professores têm pós-graduação na área da educação, sendo que três professores estão na rede pública há mais de 20 anos e os outros dois professores são recém formado e atuam na rede apenas há 5 anos¹³².

Segundo o professor da referida escola a liberdade de consciência e de crença implica em permitir ao estudante aderir a alguma crença ou não, aceitando determinados

¹³¹ Entrevista realizada na escola no dia 24/04/2014

¹³² Entrevista realizada na escola no dia 24/04/2014

valores morais e espirituais. Percebe-se que este professor procura discutir esses valores morais e espirituais no cotidiano escolar, assim, as religiões africana e indígena passa ser vista como ponto de discussão sobre as necessidades de incumbir também na formação da religiosidade desses alunos, pois em algumas escolas tendem a ensinar a religião e não conceito de educação religiosa e suas influencias na formação da sociedade brasileira.

A próxima unidade escolar denominada Escola Estadual São Luiz¹³³ na onde foi realizado a pesquisa possuem três professores de historia, os mesmo estão há mais de 15 anos na rede publica, e também possuem especialização na área da educacao, a escola desenvolve um projeto sobre a educacao étnico-racial com a comunidade escolar.

O ensino das religiões africana e indígena na sua integra deve despertar as condições para que os alunos orientados pelo professor despertem seus valores éticos, morais, pessoais e sociais, o profissional deve priorizar o respeito pelas diversidades ou características regionais e locais e a congruência entre ensino e vida.

Seguindo nossa pesquisa a próxima escola conhecida como Uniao e Força¹³⁴, possui quatro professores de historia, tendo três professores com especialização e 1 com apenas a graduação, sendo que todos são efetivos, dois desses professores estão na rede ha 25 anos, e os outros dois a apenas 5 anos.

As escolas estaduais Mario Motta, Frei Ambrósio, Demétrio Costa Pereira, Ana Maria, Rodrigues Fontes, Leopoldo Ambrósio Filho¹³⁵ possuem em cada escola apenas dois professores de história efetivos lotado na unidade escolar, a maioria desses professores estão na rede publica há mais de 10 anos, vale destacar aqui que todos possuem especialização na área da educação, lembrando que estas escolas estão localizadas na periferia da cidade, fato este que deu para esta percebendo que estes professores possuem uma certa resistência para falar das questões étnico-racial principalmente quando se fala nas questões da religiosidade africana.

Para finalizar nossa pesquisa com os professores da rede publica estadual de Cáceres foi realizado na Escola Milton Curvo e na Escola Joao Neto¹³⁶, ambas escolas trabalham com a educação de jovens e adultos, tendo cada uma o numero de três

¹³³ Entrevista realizada na escola no dia 24/04/2014

¹³⁴ Entrevista realizada na escola no dia 24/04/2014

¹³⁵ Entrevista realizada na escola no dia 24/04/2014

¹³⁶ Entrevista realizada na escola no dia 24/04/2014

professores de História, sendo que dois deles possuem mestrado em História, dois com especialização e dois apenas com graduação.¹³⁷

Como já foi citado anteriormente foi repassado a todos os entrevistados questões idênticas, sendo que a primeira: A SEDUC (Secretaria Estadual de Educação) tem feito reuniões de capacitação para os professores, como por exemplo, nos encontros de formação continuada, referentes à inserção dos conteúdos sobre a religião afro/descendente no currículo escolar? Um dos professores da escola Onze de Março declara que:

Bom eu tenho um pouco de conhecimento sobre as questões das religiões afro/descendente, mas o teor, o aprofundamento em cima dela, é eu deveria saber mais enquanto docente na área de humanas, confesso que boa parte das interpretações que tenho sobre essas religiões foi me apresentada pelo olhar eurocêntrico, cristão, que privilegia determinadas visões dessa realidade, a Seduc até faz a formação acontece que eu e meus colegas aqui da escola quase não participamos dessas formações.¹³⁸

Nota-se que este professor da escola Onze de Março, diz possuir o conhecimento sobre a religião afro/descendente e que a secretaria de educação tem-se preocupado em fazer formação continuada dos professores em relação aos conteúdos sobre a religião afro/descendente no currículo escolar, percebe-se que o mesmo demonstra um prévio conhecimento e lamenta não conhecer mais sobre o assunto, reconhece que tanto ele quanto aos colegas da escola não estão participando das formações continuadas promovidas pela SEDUC.

Falar das religiões africanas e indígenas, sem imposição de um credo em particular como um único e verdadeiro, essas reflexões devem contribuir para que os educandos superem certas alienações e superficialidades, denunciarem situações desumanas, dominarem inquietações, encontrar o sentido radical da própria existência.

O ensino dessas religiões não é uma atividade científica neutra, mas tem uma clara intencionalidade educativa, destacando a importância do seu conhecimento para a vida ética e social dos educandos, trata-se de uma visão transreligiosa que supera a confessionalidade e, portanto, pode sintonizar-se com a visão epistemológica atual que, entre outras coisas, busca superar a fragmentação do conhecimento pelas diversas ciências em suas especializações e alcançar horizontes de uma visão mais ampla do ser humano.

¹³⁷ Entrevista realizada na escola no dia 24/04/2014

¹³⁸ Entrevista realizada na escola no dia 24/04/2014

Para os professores da referida escola o que tem sido propagado é que os textos sagrado das religiões afrodescendentes é apresentado na forma oral. As histórias, os mitos da criação do mundo, do homem e da mulher e a existência das divindades são explicados e vivenciados por meio da música, da dança, do canto, dos símbolos, como as vestimentas, das imagens, dos ritos e das oferendas de alimentos aos orixás.

Segundo um professor entrevistado que é praticante da religião afro-brasileira a religiosidade afro-indígena, o mundo natural é povoado de espíritos associados a divindades, a pessoas mortas ou até a pessoas vivas. Segundo ele, abaixo do ser superior há inúmeros deuses, gênios e espíritos habitando o mundo natural. As almas dos mortos retornam ao mundo dos vivos, às vezes, na forma de animais. Com isso destaca-se a importância das práticas interdisciplinares, o que demanda um planejamento sistemático, articulado como toda os profissionais da escola.

Segundo os professores entrevistados da escola acima eles disseram que procuram trabalhar essas questões em sala de aula considerando suas característica original. Pois a característica que marca a matriz religiosa afro-indígena é o culto. Não há uma doutrina e nem uma organização religiosa institucionalizada. O culto se distribui e se define ao longo de uma sequência de ações sagradas, as quais distinguem e classificam o caráter de cada culto. O culto aparece como forte elemento de atração popular por estar ligado ao cotidiano, por vezes difícil, e à participação dos orixás e antepassados nas decisões da vida do indivíduo.

Para o professor um culto afro-indígena consiste de diversos rituais, isto é, um conjunto de práticas com significado religioso próprio. São reuniões realizadas pelos líderes religiosos, uma vez por semana, para que as pessoas exponham seus problemas, consultem os espíritos ou procurem o tratamento de suas enfermidades. Nesse sentido, ao trabalhar essas questões em sala de aula o professor tem que considerar estes elementos que são riquíssimos na religião indígena.

Ao trabalhar essa temática com os alunos eles podem trazer de suas comunidades, histórias de festas, as recordações familiares, ritos e narrativas que fazem parte de seu cotidiano, isso seria fundamental para suscitar debates tão necessários na sala de aula, de maneira a propiciar várias possibilidades de leitura de mundo, sobretudo de sua própria história. Assim, falar das festas africana e indígena, santos e seus ritos são dar atenção a uma história silenciada, que quando ensinada é nos apresentada de uma forma hierarquizada das relações étnico-raciais.

Uma contribuição fundamental que nos professores de historia temos que perceber ao se trabalhar a religiosidade indígena com nossos estudantes que ainda permanece é a fusão do mundo espiritual afro-indígena ao mundo espiritual cristão. Com ela, desenvolveu-se a sensação de uma proximidade quase física dos espíritos e sua presença nos assuntos mais cotidianos do povo brasileiro.

Criar condições para que esses alunos desenvolvam o sentido de pertencimento a um grupo seus direitos e deveres, percebendo sua individualidade e as influencias das religiões africana e indígena, é um desafio para o professor, que como agente transformador deve refletir sobre as praticas pedagógicas e seleções de conteúdo, construindo novos olhares em especial na perspectiva religiosa.

Percebe-se nesses relatos que ainda muitos profissionais da educação ainda em seus discursos em sala de aula nao conseguem perceber os significados, valores, crenças, que essas religiões afro-indigena trouxeram para a formação da sociedade brasileira.

Outro professor da escola Onze de Marco¹³⁹ também destaca que existe sim materiais que são utilizados como veículos de propagação para reverter o quadro de desigualdade, um dos conteúdos que precisa ser trabalhado sem este olhar cristão é justamente as religiões africana/indígena cheia de marcas e simbologia imposta pela sociedade europeia.

Para esse mesmo professor as populações indígenas são vistas pela sociedade brasileira ora de forma preconceituosa, ora de forma idealizada. O preconceito parte, muito mais, daqueles que convivem diretamente com os índios: as populações rurais.

Nesse sentido também pode-se perceber que boa parte dos professores da escola distante do centro da cidade no caso da Escola Mario Motta, Frei Ambrosio, Demetrio, Rodrigues Fontes, Ana Maria, Leopoldo¹⁴⁰, relataram que:

Olha, eu me lembro de ter participado de algumas formações realizadas pela Seduc na sala do educador, mas não me lembro especificamente de ter sido trabalhado essa questão das religiões afro/brasileira, uma vez quando se fala das religiões afro ela é sempre vista com estereótipos, de forma negativa, para ser mais clara algo do diabo, eu acredito que isso se dá pelo fato de nossa sociedade ser tradicionalmente um pais católico.

Através da fala desses professores observa-se que eles alegam de ter participado sim de formação continuada promovido pela SEDUC, mas que na maioria das vezes

¹³⁹ Entrevista realizada na escola no dia 24/04/2014

¹⁴⁰ Entrevista realizada na escola no dia 27/04/2014

nessas formações a visão que se tem passado ainda é uma historia que privilegia a visão cristã judaica dessa realidade, uma vez que na maioria das vezes essas interpretações sobre esta realidade é interpretada pelo mundo social desde profissional.

Outro fato que nos chamou atenção é que boa parte desses professores são predominantemente católicos e que de certa forma acabam levando suas visões para a sala de aula quando se fala da religiosidade africana, perceber o outro que é diferente de mim, exige certo cuidado e respeito pelo mundo religioso que este estudante possuem, Percebe-se que estes professores têm-se preocupado com esta formação dos estudantes, quero frisar aqui a importância dessas formações para se ter um dialogo aberto com as diversas religiões existentes no mundo.

Só recentemente os diferentes segmentos da sociedade brasileira estão se conscientizando de que os índios são seus contemporâneos. Eles vivem no mesmo país, participam da elaboração de leis, elegem candidatos e compartilham problemas semelhantes, como as consequências da poluição ambiental e das diretrizes e ações do governo nas áreas da política, economia, saúde, educação e administração pública em geral.

Já os professores da Escola São Luiz, Uniao e Força, Milton Curvo, Joao Florentino¹⁴¹ salienta que conhece um pouco sobre as formações da SEDUC em relação aos conteúdos de matrizes religiosas africana, argumentaram que já fizeram alguns cursos voltados para a lei 10639/03 e 11645/08, mas que os mesmo foram sem muito aprofundamento, não lembraram se foi falado sobre a questão religiosa africana. É importante destacar que praticamente todos os professores dessas unidade escolar disseram que:

Bom, essa questão religiosa da África eu não tenho praticamente nada, nenhum conhecimento, agora sobre a religião católica procuramos trabalhar essa lado com os estudantes na visão judaico-cristã, já que quase todos os professores aqui da escola são católicos, agora eu acho importante sim trabalhar essas questões com os alunos pois certamente deve haver em nosso meio pessoas que pertencem a este espaço religioso.¹⁴²

O CNE/CP 1/2004 em seu artigo 3 dispõe que os estabelecimentos de ensinos terão que programar ações que vise o conhecimento das culturas em questão:

¹⁴¹ Entrevista realizada na escola no dia 27/04/2014

¹⁴² Entrevista realizada na escola no dia 27/04/2014

§ 4 Os sistemas de ensino incentivaram pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.¹⁴³

Laureano em seu trabalho sobre O Ensino de História da África coloca uma questão muito importante sobre o ensino das culturas étnico-raciais referente ao conhecimento do professor sobre os determinados temas; “ (...) como ensinar o que não se conhece? (...)” (LAUREANO, 2008, p. 338). Muitos professores declaram não ter conhecimento amplo sobre o assunto e alguns possuem um breve entendimento sobre as questões religiosas africanas.

Percebe-se que os professores declaram ter um conhecimento prévio do assunto e que também a SEDUC-MT, tem sim preocupado com a formação continuada dos professores para a aplicação das referidas leis de ações afirmativas. O que ficou visível na primeira questão é que os professores da rede pública estadual de ensino tem conhecimentos sobre as leis, mesmo que de forma superficial, o que precisa ser trabalhado é justamente formação continuada focada nas questões religiosas afro/brasileira.

A segunda questão é referente aos eventos que a escola realizou ou realiza para promover a cultura afro/brasileira. A referida questão foi elaborada da seguinte forma: A escola realizou algum evento que divulgasse a cultura Afro-brasileira?

Nesse sentido observam o que os professores da escola Onze de Março¹⁴⁴ disseram:

A escola realiza todo ano o dia do Índio, o dia da Consciência Negra e também alguns trabalhos voltado para a questão da cultura afro temos a preocupação de estarmos realizando essas programações para tentarmos promover a beleza da cultura negra, ano passado mesmo fizemos em nossa escola o dia da beleza negra, nosso foi tão lindo.¹⁴⁵

Nesse sentido na resposta dos professores da escola Onze de Março é possível notar a preocupação da escola com a divulgação da cultura afro/brasileira no calendário escolar percebe-se a preocupação em abordar as temáticas relacionadas a estes dias comemorativos em nosso calendário, mas vale lembrar que não pode ficar tao somente

¹⁴³ MEC, 2009, p. 70

¹⁴⁴ Entrevista realiza na escola no dia 28/04/2014

¹⁴⁵ Entrevista realizada na escola no dia 24/04/2014

restrito a este dias para se trabalhar a cultura afro é preciso que esses conteúdos faça parte do cotidiano escolar.¹⁴⁶

As demais escolas do município também tem essa preocupação de estarem promovendo a divulgação da cultura afro/brasileira no seu cotidiano, ficou constado que todas as escolas entrevistadas em seu calendário acabam aderindo somente estes dia para esta fazendo algumas atividades com os estudantes voltados para a cultura afro.

É importante salientar que as escolas precisam trabalhar no dia a dia a promoção da cultura afro/brasileira, não pode se restringir somente nessas datas, os projetos educativos da escola precisam levar em consideração esta realidade tão presente no seio da sociedade brasileira.

Em relação à terceira questão que é a seguinte: Se a escola realizou reunião de professores para estudos e discussões sobre as Leis 10.639 e 11. 645? Praticamente em todas as escolas de Cáceres-MT, sobre essa questão disseram que desde que a lei foi sancionada muito raramente fizeram discussões e reunião para discutirem sobre a mesma.

Desde que foi sancionada a LEI 10.6309/03 pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, onde se tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras no ensino de Educação Básicas oficiais e particulares, Para os professores de história essas lei possibilitaram ótimas mudanças para a sociedade e principalmente para a educação brasileira, permitindo uma melhor reflexão dos conteúdos e maior valorização das culturas afro-descendentes e afro-brasileiros. O Brasil é um país multiétnico e pluricultural, sendo assim todos devem ser incluídos sem negar a sua identidade, nem sua ascendência étnico/racial.

Segundo os entrevistados os benefícios da nova lei foram e são sem sombra de dúvidas de suma importância para a educação e sociedade, entretanto ainda existem lacunas, e há muito que fazer, a começar a investir em materiais didáticos e trabalhar as questões étnico-raciais nas escolas proporcionando aos alunos conhecer a cultura africana no nosso país. As questões da religião africana/indígena ainda precisam muito de estudo com os professores para se trabalhar sem proselitismo as heranças dessa cultura em nosso país.¹⁴⁷

¹⁴⁶ Entrevista realizada na escola no dia 24/04/2014

¹⁴⁷ Entrevista realizada na escola no dia 28/04/2014

Reconhece-se que as diversidades culturais no Brasil são inúmeras, existem povos de vários países, daí a importância de promover estes estudos, trazendo essa cultura para dentro da sala de aula. Segundo os autores:

A diversidade se tornou palavra-chave das inúmeras propostas pedagógicas e de políticas públicas em educação que buscaram incorporar a presença negra na história brasileira. Ainda insuficiente. Pois a base teórica sob a qual a escola foi construída se apóia na idéia de uma indiferença às diferenças, ou seja, a escola se pensa como única e universal para todos.¹⁴⁸

É necessário que se faça presente o apoio e o incentivo por partes das instituições para que os professores desenvolvam projetos para as questões religiosas africanas em nosso país, essas pesquisas têm que ser elaboradas em conjuntos com as diversas disciplinas existentes no currículo escolar.

Nesse sentido, acreditam-se que é de suma importância essas discussões e reunião para estudarem a lei e fazer com que a mesma tenha sua aplicabilidade nos estabelecimento de ensino do nosso país, estudos voltados para essa questão poderão auxiliar na propagação da nossa herança cultural herdada das matrizes indígenas e africana.

Desde que a LEI 10.639/2003 e posteriormente a 11645/08 foi aplicada, o educador brasileiro tem sido mais pesquisador sobre a questão do ensino afro-descendente e afro-brasileiro e indígena, com o objetivo de combater o racismo, preconceito, reconhecimento e a valorização das culturas de origem africana e principalmente formar cidadãos de valores. O foco desses estudos são as raízes africanas e as problemáticas de vida e a formação humana enfrentadas pelos negros no Brasil. Nesse sentido:

A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos dos currículos, na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização saberes produzidos pela comunidade negra.¹⁴⁹

Entretanto para os professores entrevistado cabe ao indivíduo se por no lugar do outro e analisar, especificamente ter um olhar voltado ao passado do negro no Brasil, desde o tempo da escravidão quando foram trazidos para o Brasil e submetidos a todo tipo de humilhação e torturas. Promover o estudo da história e cultura dos povos

¹⁴⁸ ABRAMOWICS E GOMES 2010 p.8

africanos é um gesto político e pedagógico de trabalhar em sala de aula, e cabe ao educador estar capacitado para que junto com seus alunos construam novas significações sobre essa forma de pensamento tão marginalizada e insignificante que se teve até pouco sobre a cultura afro–descendente.

Para os professores da Escola Ana Maria¹⁵⁰ é importante enfatizar também que desde que essa cultura chegou ao Brasil sempre houve manifestações em favor dos direitos, porém eram silenciados pelos trabalhos escravos e pelo preconceito e discriminação já tão presente naquela época. No entanto cabe também destacar a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais na educação como ênfase a perspectiva da diversidade cultural voltada para a cidadania, isto é, fazer chegar a milhares de alunos afro-descendentes a história daquele que contribuiu de forma significativa para a construção do nosso país, sendo assim todos de certa forma estarão contribuindo para que o racismo e o preconceito racial ainda presente nas reproduções pedagógicas sejam sucumbidas da nossa sociedade, e esses jovens e crianças que foram vítimas dessa doença social tenham a história dos seus ancestrais reconhecida e representada de forma positiva no espaço escolar e social.

É válido salientar que o preconceito, o racismo e discriminação não nascem na escola, eles perpassam por ali, mas é nesse espaço democrático que o educador irá desempenhar o seu papel de educar, produzir e divulgar conhecimentos que resultarão em uma sociedade mais digna e justa de se viver. Nestas perspectivas:

A posição entre liberdade e escravidão, conforme se vê, pode ser iluminada através do contraste do “trabalho escravo” propriamente dito em relação ao “trabalho livre”, de um lado, e a outras formas de trabalho compulsório, de outro. Por outro lado, quaisquer destas formas de trabalho, inclusive o trabalho livre, podem estar sujeitos a processos de desigualdade e de acentuado grau de exploração econômica.¹⁵¹

Neste contexto é importante definir a LEI 10.639/2003 e 11645/08 como o fruto da luta anti-racista, e que os educadores de Cáceres, no nosso caso os professores de História na sua prática vêm buscando através de uma boa formação continuada aprofundar mais na história e cultura afro-descendente e afro-brasileira, e partindo desse pressuposto o objetivo desses estudos é transformar a idéia de racismo e preconceito e reconhecimento aos valores de cultura de cada individuo afro-

¹⁴⁹ GOMES,2010 p.34

¹⁵⁰ Entrevista realizada na escola no dia 28/04/2014

¹⁵¹ BARROS 2005, p. 33

descendente, pois como já havia frisado. Independente de cor, raça e religião são iguais, e o jeito de ser, viver, pensar e as raízes de cada um seja respeitado.

Na quarta questão os professores foram questionados com a seguinte questão: A escola, ou algum dos professores realizou projetos relacionados a este tema “relações étnico-raciais”?

Em relação a esta questão os professores de História da escola São Luiz, Mario Motta e União Força responderam que:

O ano passado nos trabalhamos, fizemos diversos projetos com as outras disciplinas sobre a questão ético-racial, agora mesmo estamos discutindo se iremos continuar esse projeto nesse ano, nossa vale ressaltar que os alunos ficaram todos encantados com o projeto e adoraram participar do projeto.¹⁵²

Na resposta dos professores da referida escola, ficou claro que as leis 10.639/03 e 11645/08, apesar da primeira já possuir onze anos de existência, começou a dar ênfase aos estudos para a promoção da igualdade racial na escola no ano que se passou, mais precisamente em 2013. Os professores fala do entusiasmo dos alunos em relação ao projeto que lhes foram apresentados, Percebe-se que a escola tem dado oportunidade para que se efetuem os projetos voltados para a igualdade racial, mas é valido salientar que ainda precisam de um amadurecimento maior nas questões religiosas.

O Plano Nacional para a Educacao das questões Etnicas Raciais traz algumas acoes que a LDB propõe para que o Estado seja parceiro na luta contra qualquer tipo de preconceito principalmente nas instituições de ensino. Veja duas entre varias acoes que o Estado tem que estabelecer juntocom as escolas no combate ao racismo e outras formas de segregação:

a) Apoiar as escolas para implementação das Leis 10.639/2003 e 11645/2008 através de ações colaborativas com os fóruns de educação para a diversidade étnicorraciais, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil.

f) Realizar consulta as escolas sobre a interpretação das Leis 10.639/2003 e 11645/2008, e construir relatórios e avaliações do levantamento realizado.¹⁵³

A lei 11.645/08 veio fortalecer a 10.639/03 com a inclusão das temáticas a questão indígena no Brasil. Na resposta dos professores da Escola Estadual Onze de Março fica bem visível que a lei 11645/08 ainda não tomara corpo com a anterior, pois

¹⁵² Entrevista realizada na escola no dia 29/04/2014

¹⁵³ MEC, 2009, p.32.

não há ações para sua representação na instituição. Beleni e Luiz Passos destacam a participação da escola não indígena na propagação das temáticas relacionadas a cultura dos povos indígenas no Brasil, Para os autores:

Na educação envolvendo as escolas na indígenas esforços são cada vez mais necessários, visando a ampliação do entendimento sobre os povos indígenas. A legislação tornou obrigatória a temática história e cultura indígena, as quais podem ser ministradas no âmbito de todo o currículo escolar.¹⁵⁴

É notável que essa realidade ainda seja subjacente na nossa sociedade, e é possível ainda encontra-lo em diversas escolas do Brasil, e nos leva a pensar na necessidade de se investir cada vez mais em cursos formação continuada de professores. Resultado. Um educador crítico-reflexivo, com autonomia e capacitação para proporcionar bem estar à vida desses seres que pensam que vive, que ama. Devendo, no entanto, serem estimulados e a enfrentar de rosto erguido todas essas diversidades.

Entretanto segundo os professores da Escola Demétrio é importante salientar que a LEI 10.639/2003 foi aprovada e sancionada, mas ainda não foi implementada até a presente data, ou seja, ainda não foram tomadas as devidas providências pra que seja efetivada e concretizada o ensino das disciplinas, para que seja valorizado o intelecto dos afro-descendente e sejam participantes ativos na nossa sociedade. Nesse contexto não se pode se contentar só com as LEIS 10.639/2003 e 11645/08, é necessário uma pressão nos movimentos sociais na luta contra o racismo, a intolerância religiosa, as questões indígenas.

Nesse sentido, para os professores da Escola Ana Mario, Leopoldo Ambrósio e Frei Ambrósio¹⁵⁵ independente das Leis ter sido aprovada, não se pode ficar no comodismo, é preciso estar sempre em constante busca por mudanças e melhorias. Evidentemente que essas mudanças recentes nas políticas públicas interferem nas práticas didáticas pedagógicas das agencias de formação dos professores induzindo a necessidade de novas investigações científicas acerca da produção acadêmica.

Não podemos negar que a oficialização do ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo da rede pública no país é um marco no sentido de introduzir na educação brasileira a valorização de todas as culturas existentes no Brasil. Neste contexto fica em evidência a participação ativa do educador nesse processo, isto é, ele

¹⁵⁴ BELENI e PASSOS, 2010, p.162

passa a ser o mediador desses conhecimentos, conhecimentos estes que irão ajudar a definir o caráter do receptor dessas informações.

Somente uns trabalhos pedagógicos que compreenda a determinação da história dos que vivem na escola; que questione a educação e seus compromissos com a dominação, submissão e disciplinarização em nossas sociedades contemporâneas; que critique o saber produzido e veiculado na escola, discutindo as condições de vida dos indivíduos, pode auxiliar na construção de outra escola, e de outras práticas sócio-pedagógicas.¹⁵⁶

Diante disso vale ressaltar que todos os professores de história¹⁵⁷ sobre essa questão relataram a importância do olhar do educador para as questões étnicas raciais e as diversidades culturais para perceber e diagnosticar os conflitos raciais no espaço escolar, caso contrário esses conflitos tornam-se mais complexos de se trabalhar as temáticas da diversidade racial e o combate ao racismo e a discriminação, pois estudar a cultura dos africanos e dos afro-descendentes significa o reconhecimento da sua cultura, é perceber, valores, princípios, intelecto e principalmente a sua importância para a construção da cidadania.

O que a sociedade precisa é de pessoas de mente produtivas, que a usem para construir uma educação de qualidade, sem preconceito. Nesse sentido torna-se necessárias novas práticas pedagógicas, isto é, trabalhar as diversidades culturais dos alunos na sala de aula, trazer o mundo da criança para a escola, trabalhar a história de vida dos alunos e a partir disso uma melhor valorização da cultura africana e afro-brasileira vai surgir, pois é no ambiente escolar que irão sair seres pensantes, é nesse ambiente que se formam médicos advogados, enfim pessoas preparadas para a vida, pessoas sem preconceito de cor, de raça, religião.

A quinta questão da nossa pesquisa foi a seguinte: Na sua concepção, como você percebe que os outros professores pensam em relação as religiões africana e indígena? Existe alguma resistência?

Nessa questão percebe-se que todos os professores entrevistados disseram que existe uma resistência bem forte nas questões religião africana e indígena, considerando que a religião predominante em nossa historiografia seja o Catolicismo, de base Cristã que faz com que essa visão cristã/judaica esteja impregnada na sociedade brasileira.

¹⁵⁵ Entrevista realizada na escola no dia 29/04/2014

¹⁵⁶ BARROS 1997, p. 260).

¹⁵⁷ Entrevista realizada na escola no mês de abril

Para viabilizar melhor a compreensão dos professores sobre a questão religiosa, tomamos emprestada a definição sociológica de fato social presente na proposta teórica de Durkheim, que assim argumenta sobre o tema:

Fato social é toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior ou, ainda, que é geral em uma determinada sociedade, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais.¹⁵⁸

O aspecto religioso que se exterioriza nas comunidades, tem vida própria e influencia a forma de conduta e os valores adquiridos ou manifestos em determinado momento.

Segundo Durkheim¹⁵⁹, a educação é um fato social, imposto aos indivíduos e pressiona-os a agirem de acordo com leis, normas, valores, costumes e tradições de uma sociedade. O comportamento dos indivíduos é socialmente determinado e a educação é uma força essencial na conformação do indivíduo aos padrões morais e sociais de uma sociedade. São fatos sociais: o direito (as regras jurídicas e morais), os dogmas religiosos¹⁶⁰, os sistemas financeiros, a educação, entre outros.

Tanto a educação como os dogmas religiosos são postos na mesma dimensão de fato social, e neste aspecto, a educação para Durkheim¹⁶¹ é uma ferramenta para determinar a forma de agir de uma sociedade em determinado momento histórico.

Este tipo de participação nos induz a comportamentos padronizados e customizados, fazendo surgir dentro de cada macro comunidade sub grupos, que passam a defender determinados *modus* de vida ou de convivência. Percebe-se que desde o processo de colonização no Brasil a figura do Negro e Índio foram legado a um segundo plano para se justificar a dominação europeia.

O discurso teórico que une determinados grupos sociais, fornece a lente que permite interpretar determinados fenômenos presentes, de forma específica, ou seja, para o mesmo fenômeno, ocorrerão retratações exteriores diferenciadas, como nos confirma, Geertz, ao afirmar que:

Os conceitos religiosos espalham-se para além de seus contextos especificamente metafísicos, no sentido de fornecer um arcabouço de ideias

¹⁵⁸ DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. [Coleção Obra Prima de cada Autor] São Paulo. Martin Claret. 2003. p.40.

¹⁵⁹ DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*, trad. Lourenço Filho, Edições Melhoramentos, São Paulo, 4ª ed., 1955, pp. 25.56.

¹⁶⁰ Grifo nosso.

¹⁶¹ DURKHEIM, 1955, p. 25.56.

gerais em termos das quais pode ser dada uma forma significativa a uma parte da experiência — intelectual, emocional, moral. O cristão vê o movimento nazista contra o pano de fundo da Queda, a qual, embora não explique no sentido causal, coloca-o num sentido moral, cognitivo e até afetivo. Um Zande vê a queda de um celeiro sobre um amigo ou parente contra o pano de fundo de uma emoção concreta e muito especial de bruxaria e evita, assim, tanto os dilemas filosóficos quanto a pressão psicológica do indeterminismo. Um javanês encontra no conceito do *rasa* ("sentido-paladar-sentimento significado"), emprestado e reelaborado, um meio através do qual "ver" os fenómenos coreográficos, gustativos, emocionais e políticos a uma nova luz. Uma sinopse da ordem cósmica, um conjunto de crenças religiosas, também representam um polimento no mundo mundano das relações sociais e dos acontecimentos psicológicos. Eles permitem que sejam apreendidos.¹⁶²

Este modelo de representação e exteriorização social apresenta resultados na forma de relacionamento, entre o ser e o objeto ou coisa percebida, e nos leva a termos comportamentos de acordo com os padrões culturais vigentes. Segundo Durkheim:

O que encontramos na origem e na base do pensamento religioso não são seres ou objetos determinados e distintos que possuem por si próprio o caráter sagrado, mas sim, poderes indefinidos, formas anônimas, mais ou menos numerosas conforme as sociedades, às vezes, até reduzidas a unidade cuja impessoalidade, é perfeitamente comparável as forças físicas que tem suas manifestações perfeitamente estudadas pelas ciências da natureza.¹⁶³

No caso dos cristãos que creem na pessoa de Jesus Cristo como verbo encarnado, ou seja, materializado como homem humano, a ciência tendo seu ramo na arqueologia, busca provas de sua existência, por meio dos relatos dos documentos históricos e dos possíveis vestígios materiais existentes.

Da mesma forma que a religião esta presente de forma natural nas culturas, a educação assumiu uma forma elementar de transmissão do conhecimento. Assim, religião e educação no contexto histórico se entrelaçam e em determinados momentos se confundem, sendo a escola a religião ou a religião a escola.

Segundo Pompa, os espaços de formação social assim se conectam com a realidade:

Nos espaços da ciência, da cultura e da política, que o paradigma da secularização – em seu viés normativo – queria definitivamente distanciados da dimensão religiosa, os jovens se configuram como portadores de valores religiosos mediados pela linguagem dos “direitos humanos”, ou, mais em geral dos chamados direitos de terceira geração. É na prática política e na linguagem simbólica dos movimentos reivindicatórios desses “direitos difusos”, cuja titularidade não pertence mais ao indivíduo, mas a coletividades sub ou supra-nacionais (éticoculturais, de gênero etc.) ou à própria

¹⁶²GEERTZ, Clifford, 1926 - *A interpretação das culturas* / Clifford Geertz. - 1.ed., IS.reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008. p.90.

¹⁶³DURKHEIM, 2000.p.203.

humanidade (direito à paz, ao meio ambiente etc.) que são desafiados, simultaneamente, os princípios universalistas e individualistas da cidadania, e o paradigma da secularização.¹⁶⁴

Nesses espaços de formação, e aí se inserem a igreja e a escola, e que fazem parte dos diversos setores sociais, passam a representar a dimensão do fenômeno religioso importância fundamental na construção e na constituição de grupos.

Como afirma Durkheim:

Todas as crenças religiosas conhecidas, sejam elas simples ou complexas, apresentam um mesmo caráter comum: supõem uma classificação das coisas, reais ou ideais, que os homens representam, em duas classes ou em dois gêneros opostos, designados geralmente por dois termos distintos traduzidos, relativamente bem, pelas palavras profano e sagrado¹⁶⁵

Na constituição dos grupos religiosos, por meio das manifestações do sagrado, existe o processo de reconhecimento identitário do ser. Este processo faz com que ao ser reconhecido e acolhido, o indivíduo pertença ao grupo, não está mais só, e ganha por meio da relação com o outro, uma identidade grupal, que se sobrepõe a identidade individual. Não sou mais reconhecido, somos nós reconhecidos.

Para definir os termos, Durkheim¹⁶⁶ propõe: “As coisas sagradas são aquelas que os interditos protegem e isolam; as coisas profanas, aquelas às quais esses interditos se aplicam e que devem permanecer à distância das primeiras”. O mesmo autor, ainda elucidada sobre a religião da seguinte forma:

Portanto, há na religião algo de eterno destinado a sobreviver a todos os símbolos particulares nos quais o pensamento religioso se envolve sucessivamente. Não pode haver sociedade que não sinta a necessidade de conservar e reafirmar, a intervalos regulares, os sentimentos coletivos e as ideias que constituem a sua unidade e a sua personalidade. Ora, essa restauração moral só pode ser obtida por meio de reuniões, assembleias, congregações onde os indivíduos, muito próximos uns dos outros, reafirmam em conjunto os seus sentimentos comuns, daí, cerimônias que, por seu objetivo, pelos resultados que produzem, pelos procedimentos que empregam, não diferem, quanto à natureza, das cerimônias propriamente religiosas.¹⁶⁷

Para os professores da escola Onze de Março¹⁶⁸ a própria vida em sociedade cria laços que tornam coesos naquilo que nos une e nos aproximam. Esta vida em sociedade,

¹⁶⁴ POMPA, Cristina. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, 32(1): 157-166, 2012. p. 164.

¹⁶⁵ DURKHEIM, Émile. *As formas elementares de vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. São Paulo: Paulinas, 1989. p. 68.

¹⁶⁶ DURKHEIM, 1989, p. 72.

¹⁶⁷ DURKHEIM, 1989, p. 504.

¹⁶⁸ Entrevista realizada na escola no dia 24/04/2014

recortando aqui da sociedade como todo, as características da família, da igreja e da escola, percebemos que os grupos representados ou não, estão unidos por meio de relações invisíveis, que se tornam visíveis por meio dos símbolos, dos ritos e das cerimônias, mesmo em ambientes tidos como públicos no sentido religioso que é a escola. São as alunas que não veste calças. São os alunos que não estudam na sexta a noite, são os alunos que não comem desta ou daquela alimentação, e desta forma, o rito religioso com base na dimensão do sagrado, invade permanentemente e se faz presente no ambiente escolar.

Por fim, Durkheim, vai afirmar que:

Chegamos, pois, à seguinte definição: uma religião é um sistema solidário de crenças segundas e de práticas relativas a coisas sagradas, ou seja, separadas, proibidas; crenças e práticas que unem na mesma comunidade moral, chamada igreja, todos os que a ela aderem. O segundo elemento que aparece na nossa definição não é menos essencial que o primeiro; pois, mostrando que a ideia de religião é inseparável da ideia de igreja, faz pressentir que a religião deve ser eminentemente coletiva.¹⁶⁹

No se fazer coletivo, o fenômeno religioso não pertence mais ao individual, e por seu caráter de conjunto, deve estar presente, na dimensão política das políticas públicas educacionais, em todos os seus níveis e modalidades. E não ser escondida em livros e das discussões em sala de aula. Esta prática apenas cria mais mistérios, fantasias e controvérsias, sobre a constituição espiritual e material da religiosidade humana, como veremos em seguida, o papel da ideologia, que visa determinar como devemos proceder e a partir de que parâmetros sociais este controle é realizado.

A religião então, pode ser considerada um vínculo entre o mundo sagrado e o mundo profano. O mesmo autor vai continuar discorrendo sobre o sagrado, da seguinte forma.

o sagrado e o profano constituem duas modalidades de ser no mundo, duas situações existenciais assumidas pelo homem ao longo da sua história. Esses modos de ser no Mundo não interessam unicamente à história das religiões ou à sociologia, não constituem apenas o objeto de estudos históricos, sociológicos, etnológicos. Em última instância, os modos de ser sagrado e profano dependem das diferentes posições que o homem conquistou no Cosmos e, conseqüentemente, interessam não só ao filósofo mas também a todo investigador desejoso de conhecer as dimensões possíveis da existência humana.¹⁷⁰

¹⁶⁹DURKHEIM, 1989, p. 79.

¹⁷⁰ELIADE, 1992, p. 14-15.

A dicotomia sagrado e profano revela diferentes posicionamentos que o homem toma, a partir da sua consciência, sobre os aspectos materiais e imateriais presentes no universo. Assim, sol pode ser apenas um elemento constitutivo material presente no universo, mas também pode se tornar a representação sagrada de uma deidade egípcia, como exemplo o deus Rá¹⁷¹. O que para um seria meramente um elemento do mundo profano, sem sentido espiritual, para outro seria a própria espiritualidade.

Desta maneira, Eliade, interpreta o sagrado, também na dimensão territorial ou no lócus de residência do ser como segue:

Instalar-se num território equivale, em última instância, a consagrá-lo: Quando a instalação já não é provisória, como nos nômades, mas permanente, como é o caso dos sedentários, implica uma decisão vital que compromete a existência de toda a comunidade. “Situar-se” num lugar, organizá-lo, habitá-lo – são ações que pressupõem uma escolha existencial: a escolha do Universo que se está pronto a assumir ao “criá-lo”. Ora, esse “Universo” é sempre a réplica do Universo exemplar criado e habitado pelos deuses: participa, portanto, da santidade da obra dos deuses.¹⁷²

Ainda Eliade (1992), nos apresenta a relação que o homem estabelece com o material da seguinte forma:

Para o homem religioso, a Natureza nunca é exclusivamente “natural”: está sempre carregada de um valor religioso. Isto é facilmente compreensível, pois o Cosmos é uma criação divina: saindo das mãos dos deuses, o mundo fica impregnado de sacralidade. Não se trata somente de uma sacralidade comunicada pelos deuses, como é o caso, por exemplo, de um lugar ou um objeto consagrado por uma presença divina. Os deuses fizeram mais: manifestaram as diferentes modalidades do sagrado na própria estrutura do mundo e dos fenômenos cósmicos.¹⁷³

Assim, sendo o cosmos a emanção dos Deuses, que nos é apresentado na realidade objetiva, passa a ter a presença divina e se constituir a própria essência das divindades. O sagrado então, pode habitar e se manifestar em qualquer lugar, desde que não profanado pelas práticas humanas. Eliade conclui então pela particularidade do homem religioso, e assim vai nos apresentar a individualidade do sagrado e no humano:

[...] para o homem religioso, o mundo apresenta sempre uma valência supranatural, quer dizer, revela uma modalidade do sagrado. Todo fragmento cósmico é “transparente”: seu próprio modo de existência mostra uma estrutura particular do Ser e, por consequência, do sagrado.¹⁷⁴

Para o autor, o homem religioso compreende a totalidade do universo por meio de leis supranaturais, ou seja, por leis divinas e sagradas, e dessa forma, a dimensão

¹⁷¹N.A . Rá: divindade Egípcia, que simboliza o Deus Uno.

¹⁷² ELIADE, 1992, p.23

¹⁷³ ELIADE. 1992, p 59

material é apenas a representação do sagrado no mundo objetivo. Tudo que nos é apresentado objetivamente foi criado antes pela condição divina e assim, se constitui um corpo sagrado, pertencente ao mundo supranatural.

Nesse sentido então é possível pensar nas contribuições religiosas deixadas por esses grupos na história do Brasil, acredita-se que é necessário um estudo mais detalhado para as questões da influência religiosa de matrizes africanas e indígenas na construção da sociedade brasileira, uma vez que cada cultura possui a sua representação do sagrado e profano.

Em relação à sexta questão do questionário foi perguntado aos professores de história - Como está sendo trabalhadas as atividades relacionadas à história religiosa afro-brasileira com alunos em sala de aula?

As escolas no geral relataram que na maioria das vezes se comemora apenas datas relacionadas ao calendário cristão, poucas vezes a escola realizou algum evento relacionado às questões religiosa africana e indígena, percebe-se que nos discursos dos professores prevalece uma visão cristã de ver o mundo ocidental.

Precisa-se pensar numa educação que venha de encontro com a realidade dessa pluralidade existente na sociedade brasileira, as diversas manifestações do sagrado presente nas religiões africana e indígena precisa ser valorizada e respeitada para que tenhamos uma educação que leva em consideração o respeito pela diversidade.

Para o professor da escola Onze de Março¹⁷⁵ quando falamos em diversidade, a imagem que geralmente nos vem à cabeça é cor de pele, mesmo sabendo que a diversidade engloba vários aspectos além da pele, se ela é vermelha, branca ou preta. Segundo o dicionário Aurélio, o significado para diversidade é “*Qualidade de diverso; diferença, dessemelhança; variedade*”. Assim, compreendemos que Diversidade perpassa por inúmeros significados e englobam também classe social, orientação sexual, opção religiosa, gênero, cor e cultura.

Para os professores da referida escola a estrutura das religiões indígenas é sólida e muito bem elaborada, permitindo a equilibrarão do homem com o meio intra e extra psíquico. A harmonia deste com a Mãe Terra é condição básica para sua sobrevivência e é, portanto, elemento inseparável de seus ritos e encontro com a transcendência.

Destarte, sabe-se também que a escola se constitui em um espaço em que mais podemos notar a diversidade, em cada sala de aula, existem numerosas crianças e mesmo

¹⁷⁴ ELIADE, 1992, p. 69.

¹⁷⁵ Entrevista realizada na escola no dia 29/04/2014

existindo muitas semelhanças entre elas, há também muitas diferenças, cada uma com sua própria história, costumes, religiões, visões de mundo diferentes, como também cor de pele. Então, temos que ter muito cuidado quando esse tema é abordado em sala de aula para que não exista a supervalorização de uma cultura sobre a outra, e assim favorecer atitudes preconceituosas às demais culturas:

Dependendo da maneira como é tratada a questão da diversidade, a instituição pode auxiliar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais, ou pelo contrário, favorecer a discriminação quando é conivente com preconceitos.¹⁷⁶

Uma das características da sociedade brasileira é a miscigenação racial de várias religiões e da diversidade étnica e cultural, e no espaço escolar é onde acontece o encontro de muitas culturas diferentes e nem sempre o contato com culturas diferentes ocasiona a troca de conhecimentos, pelo fato de que, depende muito de como o outro vai olhar, me ver e me perceber, assim, a maneira que sou tratada pelos meus colegas refletirá na formação da minha identidade.

A maneira como cada um vê a si próprio depende também do modo como é visto pelos outros. O modo como os traços particulares de cada criança são recebidos pelo professor, e pelo grupo em que se insere tem um grande impacto na formação de sua personalidade e de sua auto-estima, já que sua identidade está em construção.¹⁷⁷

Na fala dos professores¹⁷⁸ ficou claro que cabe a escola, que se configura por excelência um espaço educativo, persistir na busca de bons caminhos para a luta contra os comportamentos discriminatórios e os preconceitos que podem prejudicar a construção de uma sociedade igualitária e justa na onde que não importa a manifestação do sagrado do individuo venha a ter o importante é respeitá-la, preservá-la, e aceitá-la tal como ele se apresenta.

A sétima questão trata-se da seguinte questão: Os livros didáticos adotados pela escola constam modificações em relação as religiões africana e indígena? Na fala dos professores ficou claro que ainda prevalece na produção dos livros didáticos uma visão eurocêntrica da historia que leva em consideração somente o homem-branco/europeu/cristão.

¹⁷⁶ BRASIL, 1998, vol. II p. 13.

¹⁷⁷ BRASIL, 1998, vol. II p. 13.

¹⁷⁸ Entrevista realizada na escola no mês abri de 2014

Os professores da Escola São Luiz, Mario Motta e Rodrigues fontes, assim como os professores da Escola Uniao e Força, Onze de Março, Milton Marques Curvo,¹⁷⁹ ressalta que a dificuldade em se trabalhar as temáticas relacionadas asreligoes africana e indígena residem justamente no livro didático, que em grande parte traz conteúdos estereotipados que discriminam as etnias que não são de origem europeia, os professores salientam que no chão escola precisam trabalhar essas questões de forma adequada.

Com a deficiência dos livros didáticos nas questões voltadas para as religiões africana, indígena acaba então prevalecendo um único discurso para essas questões. No livro “ Livro Superando o Racismo na Escola”, Munanga (2009) discorre sobre o que os professores das escolas mencionadas relataram ao fazer referencia sobre os livros didáticos que são utilizados atualmente pelos professores em todos os estados brasileiros, conforme o autor:

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros matérias didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmo conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental.¹⁸⁰

De acordo com os professores aqui citados e autores aqui trabalhados, os mesmo definem o livro didático como sendo o responsável pela discriminação, preconceito, racismo e consequentemente a intolerância. Munanga faz referência ao modo que o livro didático se apresenta para os professores e alunos:

O livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma maneira simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores, entre outros.¹⁸¹

Conforme foram ressaltadas nas respostas, todas as escolas possuem alguns materiais que retratem as religiosidades africana e indígena, embora os livros didáticos ainda não tiverem as modificações precisas conforme as Leis estudadas aqui em nossa pesquisa, as escolas estão de uma forma indireta trabalhando a história afro- brasileira e indígena com os alunos, pois os mesmos sabem da importância que esse tema carrega para a nossa população. Onde os valores e as lutas estão sendo carregadas de uma forma clara e de fácil entendimento a todos que tiverem o interesse.

¹⁷⁹ Entrevista realizada na escola no dia 24/04/2014

¹⁸⁰ MUNANGA, 2009, p. 15

¹⁸¹ MUNANGA, 2009, p. 23

Compreende-se que o preconceito das religiões afro/brasileira e indígena é um dos graves problemas da nossa sociedade, e que a educação escolar é uma das forças que contribuem nesse combate, embora não possa resolver tudo sozinha, deve-se preocupar com um currículo vivenciado pelos alunos que vai além dos conteúdos escolhidos, pois currículo inclui conteúdos não ditos, valores morais explicitados nos olhares e gestos, também deve pensar na formação dos professores e educadores.

O princípio do fortalecimento de identidades e de direitos deve orientar no sentido de romper com as imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; o combate à privação e violação de direitos e a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais.

Nessa perspectiva, entende-se que cabe a escola buscar enriquecer seus estudos com informações mais precisas sobre a participação da religião africana e indígena no cenário cultural, econômico, político, social e na história nacional, conscientizando os alunos sobre a importância de se conhecer a verdadeira história do povo brasileiro, e isso deve ser feito não apenas em datas comemorativas, mas deve ser um trabalho contínuo, sem estereótipos, que relativize as diferenças.

Nesse sentido, o ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Indígenas permanentemente, e não como intervenções meramente pontuais, mas, de forma natural, em todos os níveis de ensino, através de atividades em sala de aula ou não, permite que o aluno de maneira prazerosa, tenha acesso ao conhecimento, cabe então ao professor buscar meios para que junto com esses alunos possam amenizar o olhar de diferença que ainda existe nas escolas e na sociedade.

A oitava questão da nossa pesquisa foi a seguinte; De que forma os alunos tem recebido o conhecimento em relação às diversidades étnico-raciais? Com referencia a esta questão os professores da Escola Onze de Março¹⁸² diz que a maior dificuldade em se trabalhar as temáticas relacionadas as questões étnicas é o racismo; segundos os professores de historia da escola que aqui no Brasil o racismo é camuflado. Para eles na sala de aula não se tem tanto índice de acoes racistas, mas eles são cientes que existe, na questão das religiões indígena os professores disseram que não tem muito conhecimento sobre a temática por isso há uma dificuldade em se transmitir o assunto, mas em relação

¹⁸² Entrevista realizada na escola no dia 28/04/2014

ao racismo os professores disseram que não encontra dificuldade em trabalhar a questão.

Em relação a esse racismo camuflado que eles relataram que existe na escola e não somente na instituição que eles desenvolvem suas atividades, Munanga discorre sobre o mito da democracia racial, democracia essa que foi defendida por muitos anos pelo sociólogo Gilberto Freire, em seu livro “ Casa Grande e Senzala”, Segundo Munanga:

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo as elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciências dos sutis mecanismo de exclusão da qual são vítimas na sociedade.

Os professores da escola São Luiz¹⁸³ também disseram que existe o racismo dentro da sala de aula e devido ele ser camuflado, destarte, eles disseram que talvez essa por esse motivo que nas maioria das vezes eles não percebiam essas fatos que ocorrem dentro do ambiente escolar, declarando eles que há racismo, mas não sendo em grande proporção. Sobre a ação dos professores ao se deparem com ações preconceituosas dentro do ambiente escolar, Lino Gomes salienta que: “ Os professores (as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores (as), construindo praticas pedagógicas e estratégicas de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. (GOMES, 2006, p.60).

Os professores das escolas Uniao e Forca, Ana Maria, Leopoldo, Rodrigues Fontes¹⁸⁴ ao serem questionado em relação a questão oito da nossa pesquisa disseram que:

“Muitas vezes é o próprio preconceito dos negros, mas que é minoria em sala de aula, mas que sabe que no país é maioria e a discriminação sempre existe, mas ta bem menor em nossa sociedade”

Nas respostas dos professores fica claro a dificuldade que os professores tem se trabalhar essa temática com o próprio negro, eles salientaram que apesar dos afro-descendentes serem a maioria no Brasil, estes ocupam um lugar mínimo nas escolas. Vários autores colocam que é um equívoco dizer que os negros são racistas, pois os

¹⁸³ Entrevista realizada na escola no dia 28/04/2014

¹⁸⁴ Entrevista realizada na escola no dia 28/04/2014

mesmo tiveram que conviver com a ideologia do branqueamento, que por vários séculos colocou a raça branca como superior. Conforme a citação a seguir:

Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividades dos negros e também na dos que os discriminam¹⁸⁵.

Para os professores da escola Rodrigues Fontes e Milton Marques o propósito das leis que tratam destas questões étnico-racial no Brasil é que os estabelecimentos de ensino, não só ensinem conteúdos, mas também formem pessoas que reconheçam nas pessoas a sua volta cidadão de direitos e deveres, entendendo que cor da pele é apenas um detalhe e que o que realmente existem são diferenças entre costumes e culturas diversificadas, que vão além da ideia de existência de grupos superiores ou inferiores, reconhecer significa respeitar e valorizar as pessoas negras, indígenas e suas descendências.

Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (p. 11) contribui substancialmente ao traçar as bases filosóficas e pedagógicas que tem como propósito servir de referência para as tomadas de ações dos estabelecimentos de ensino, e dos professores, que são os princípios: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos, e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Sobre a consciência política e histórica da diversidade o documento diz que esse princípio deve conduzir entre outros tópicos ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos; como também à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas.

O princípio do fortalecimento de identidades e de direitos deve orientar no sentido de romper com as imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; o combate à privação e violação de direitos e a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais.

Nesse sentido, o ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana permanentemente, e não como intervenções meramente pontuais, mas, de forma natural, em todos os níveis de ensino, através de atividades em sala de aula ou não, permitindo que o aluno de maneira prazerosa, tenha acesso ao conhecimento.

Para uma real efetivação Lei 10. 639/2003 os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar, entre várias medidas a serem tomadas, destacamos:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.
- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiro.¹⁸⁶

Portanto, todos os professores entrevistados disseram que a efetivação do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas não é mais uma questão de vontade pessoal e de interesse particular. É uma questão curricular de caráter obrigatório que envolve diferentes comunidades: escolar, familiar e sociedade. O objetivo principal para a inserção da Lei é o de divulgar e produzir conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, que garantam respeito aos direitos legais e valorização de identidade cultural brasileira e africana, que direta ou indiretamente contribuíram e contribuem para a formação da identidade cultural brasileira.

A metodologia que os professores utilizam tem como ponto transparecer para os alunos que todos os seres humanos são iguais, embora algumas pessoas possuam

¹⁸⁵ BRASIL, 2005, p.16

características e perfis diferenciados, mas isso não implica na questão da igualdade que vai bem além de características físicas. Sobre o trabalho do professor de História na preparação dos novos formadores de opinião, Segundo Schmidt:

O professor de historia pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer-bem, lancar os germes do histórico, ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e reintegrá-lo num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas em problemáticas.¹⁸⁷

Ao educador, seja ele em qualquer área de atuação, é atribuída a missão da propagação das questões étnico-raciais, mas ao educador da área do ensino de História o peso é maior, pois são anos de desigualdade e eles não possuem tempo para abordar todos os fatos ocorridos.

A nossa nona e última análise trata-se da seguinte questão: Quais as imagens ou representações que você possui a respeito da religião africana e indígena?

Segundo os professores da Escola Onze de Março¹⁸⁸ a educação, num contexto de diversidade de povos, culturas e também de religiões trazem no bojo da sua discussão temáticas que ajudarão na compreensão dos conhecimentos sobre a “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” e sobre as dimensões étnico-culturais-religiosas do conhecimento passam a fazer parte do currículo oficial da rede de ensino (pública e privada), de maneira mais sistemática e formal, com a exigência de serem desenvolvidos nas escolas a partir da Lei Federal no. 11.465, de março de 2008.

Para os professores da escola as imagens produzidas pelo estereótipo do ideal de branqueamento das populações da América, causaram uma distorção da realidade religiosa dessas populações africana e indígena. Os povos indígenas, em sua diversidade como povos e culturas, desenvolveram cosmovisões representadas nos ritos (ou rituais) e explicitadas através de narrativas mitológicas. Estas cosmovisões estão presentes e operantes no cotidiano e em todos os aspectos da vida desses povos. Nestes, pessoas iniciadas, em geral as mais velhas, desempenham papéis especializados no âmbito religioso e são as receptoras e intérpretes dos cantos, dos sonhos e das visões.

Para os professores da escola São Luiz¹⁸⁹ historicamente, a cultura ocidental e cristã viu as outras tradições religiosas a partir de seu ponto de vista. A aproximação

¹⁸⁶ BRASIL, 2004, p. 13,14.

¹⁸⁷ SCHMIDT, 2006, p. 57

¹⁸⁸ Entrevista realizada na escola no dia 28/04/2014

¹⁸⁹ Entrevista realizada na escola no dia 28/04/2014

com outras tradições religiosas exige, no entanto, um processo de reeducação, através do qual é preciso se colocar no mundo a partir do ponto de vista do outro. Observa-se que passa a ser uma descoberta a partir de dentro e não a partir de fora daquela cultura e religião. Nesse sentido para os professores da escola essas imagens e representações das religiões africana e indígena exige uma atitude de respeito à diferença, num sentido ecumênico amplo ou macro-ecumênico imprescindível num contexto de pluralismo religioso.

Para os professores da Escola União e Força as religiões indígenas expressam uma sabedoria, uma maneira própria de ser e de estar no mundo, uma cosmovisão. Esta última precisa ser entendida de uma forma integrada como uma visão sobre si, sobre os outros seres e sobre o mundo.

Percebe-se que para estes professores é importante levar em consideração a realidade desses povos e a maneira com que eles se relacionam com o sagrado, é preciso que os educadores estejam aberto para perceber essa realidade e construir uma visão que não seja baseada na visão crista-judaica sobre esses povos.

Os professores entrevistados da Escola Senador Mario Motta¹⁹⁰ disseram que os povos indígenas, em sua diversidade como povos e culturas, desenvolveram cosmovisões representadas nos ritos (ou rituais) e explicitadas através de narrativas mitológicas. Estas cosmovisões estão presentes e operantes no cotidiano e em todos os aspectos da vida desses povos. Nestes, pessoas iniciadas, em geral as mais velhas, desempenham papéis especializados no âmbito religioso e são as receptoras e intérpretes dos cantos, dos sonhos e das visões. Ou seja, quando falarmos dessa questão em sala de aula é preciso levar em consideração estas realidades aqui representadas.

Para os professores da escola Rodrigues Fontes e Ana Maria as religiões são históricas, contextualizadas e parciais. A percepção disso ocorre no confronto com outros contextos culturais e com outras tradições religiosas.

A teóloga e antropóloga Graciela Chamorro, em texto de 1998, ao ser interpelada sobre sua relação como cristã com os povos indígenas, diz: “Bem, minha aproximação dos indígenas parte de uma confissão de fé: Deus é maior de todas as expressões religiosas – inclusive das nossas piedades cristãs e das nossas teologias [...]”. Ou seja, qualquer religião, como expressão humana, é inadequada e incapaz de exprimir totalmente Deus. A parcialidade expressa em cada uma das tradições religiosas permite

¹⁹⁰ Entrevista realizada na escola no dia 28/04/2014

a compreensão e a aceitação da existência de uma multiplicidade de religiões. A tendência, no entanto, é de cada pessoa ou cada tradição religiosa, considerar a sua religião como a única ou como a melhor entre todas.

Pierre Clastres (1982), antropólogo francês, já dizia que todas as culturas são etnocêntricas, mas só a ocidental é etnocida, no sentido de querer destruir ou reduzir a outra a si mesma. Os povos indígenas, em geral, não são proselitistas e exclusivistas, como certas expressões cristãs, que se entendem como portadoras da verdadeira cultura e da verdadeira religião. Pretendem converter outros povos à fé cristã e impor sua cultura a outras culturas. Percebe-se que para os povos indígenas, ao contrário, mesmo tendo a maior consideração pela sua cultura e religião próprias, são tolerantes e inclusivos, sem tentar impô-las aos outros.

Os professores da escola Milton Curvo¹⁹¹ relataram que para eles os povos indígenas, no caso a religião se apresenta como uma sabedoria histórica e socialmente desenvolvida. E nossa tarefa como educadores, é nos defrontar com o conhecimento da cultura e da religião dos povos indígenas como diferentes saberes e como outras maneiras de ser e de estar no mundo. Este conhecimento, diferente do que muitas pessoas imaginam, não deveria provocar crises de fé, mas levar a uma melhor compreensão da razão da nossa esperança como cristãos e cristãs.

Os demais professores das escolas aqui pesquisadas relataram que a representação e imagens que possuem em relação as religiões africana e indígena é baseada numa visão eurocêntrica, judaico-cristã, que privilegia uma determinada visão desta realidade.

É importante a identificação dos povos indígenas e africanos como sujeitos religiosos. São eles que passam a nos interpelar e a nos interpretar como “outros”. Pois, neste esforço de olhar de outro ponto de vista, de ouvir outras palavras e outros discursos, nós como “outros” ou “outras” também passamos a ser vistos, a ser vistas a partir da perspectiva indígena.

Segundo Carlos Rodrigues Brandão (1986), “culturas não se relacionam. Quem se relaciona são agentes de cultura, são sujeitos produtores e reprodutores de cultura”. Indo mais além, podemos dizer que religiões não se inculturam, mas agentes religiosos é que promovem a inculturação da religião, na dinâmica da relação, do diálogo e do questionamento mútuo.

¹⁹¹ Entrevista realizada na escola no dia 29/04/2014

Com a análise das respostas dos professores foi possível perceber o quanto e como eles trabalham as questões da religião africana e indígena e qual o conhecimento que os mesmos possuem sobre as temáticas religiosas.

O que se evidenciou aqui nas respostas dos professores que atuam nas escolas públicas do município de Cáceres-MT, foi que possuem um breve conhecimento sobre as leis 10639/03 e 11645/08, em relação as questões religiosas desses povos ficou constatado que eles possuem um conhecimento muito vago, necessitando assim de uma formação continuada para maior qualificação sobre o assunto aqui abordado.

As análises feitas nessa pesquisa tiveram como objetivo compreender quais as imagens ou representações que os professores de historia possuem sobre as religiões africanas e indígena, nesse sentido tinham como pano de fundo as leis 10639/03 e 11645/08 que obriga o ensino da Historia e Cultura africana e indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos no momento de tecer as conclusões a respeito de nosso estudo, parece-nos impossível e até mesmo inapropriado ao objetivo de uma pesquisa, impossível porque a explanação que necessitou de páginas para ser exposto agora tem que estar sistematizado em algumas linhas o que se apresenta como uma tarefa difícil. Inapropriada porque elaborar de marco de chegada iria implicar numa restrição às interpretações e reflexões suscitadas pelo leitor, até porque de acordo com nossa concepção a pesquisa lança e elucida determinadas questões, contudo devido às características imanente do foco que escolhe acaba obscurecendo outros pontos.

Quando nos propomos a tarefa de interpretar dados, apresentar resultados e posicionamentos a respeito do nosso objeto de estudo nos eximimos de explanar sobre tantas outras inquietações levantadas pelas análises e que apesar de se mostrarem muito interessantes se fôssemos explanar, isto implicaria na perda do foco de nossa questão, deixamos as mesmas em aberto para que o próprio leitor torne-se um interessado e faça a vez de pesquisador. Trabalhar com o Ensino de História das religiões africana e indígena se mostrou extremamente gratificante, primeiro porque possibilitou-nos a expansão de nossa percepção quanto à temática, assim as falas dos professores nos indicou a necessidade de trabalhar junto aos centros de formação de professores uma formação específica sobre o assunto.

Então fica subentendido que as considerações finais cumprem assim a função de oferecer um panorama de nossa análise, compreende-se que o preconceito é um dos graves problemas da nossa sociedade, e que a educação escolar é uma das forças que contribuem nesse combate, embora não possa resolver tudo sozinha, deve-se preocupar com um currículo vivenciado pelos alunos que vai além dos conteúdos escolhidos, pois o currículo inclui conteúdos não ditos, valores morais explicitados nos olhares e gestos, também deve pensar na formação dos professores e educadores.

O princípio do fortalecimento de identidades e de direitos deve orientar no sentido de romper com as imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; o combate à privação e violação de direitos e a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais.

Nessa perspectiva, entendemos que cabe a escola buscar enriquecer seus estudos com informações mais precisas sobre a participação negra e indígena no cenário cultural, econômico, político, social e na história nacional, conscientizando os alunos sobre a importância de se conhecer a verdadeira história do povo brasileiro, e isso deve ser feito não apenas em datas comemorativas, mas deve ser um trabalho contínuo, sem estereótipos, que relativize as diferenças.

Nesse sentido, o ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Indígenas permanentemente, e não como intervenções meramente pontuais, mas, de forma natural, em todos os níveis de ensino, através de atividades em sala de aula ou não, permite que o aluno de maneira prazerosa, tenha acesso ao conhecimento, cabe então ao professor buscar meios para que junto com esses alunos possam amenizar o olhar de diferença que ainda existe nas escolas e na sociedade.

É necessário que os professores e futuros professores estejam abertos para o diferente; é necessário que o diferente não cause “medo”; é necessário pensar e encarar o diferente como uma oportunidade de aprendizagem, de inovação em suas próprias convicções/conhecimentos/saberes, e não como um “inimigo”, como alguém de quem se deve manter distância ou desenvolver um tratamento discriminatório e excludente.

De acordo com Nilma Lino Gomes,

Pensar a diferença é mais do que explicitar que homens e mulheres, negros e brancos, distinguem-se entre si; é, antes, entender que ao longo do processo histórico, as diferenças foram produzidas e usadas socialmente como critérios de classificação, seleção, inclusão e exclusão.¹⁹²

A partir dessa constatação, há a emergência de desafios a serem coletivamente encarados por todos os educadores, implicando na construção de uma postura de combate aos problemas que envolvem as relações étnico-raciais, necessitando para isso, de uma consistente fundamentação teórica e ética para o desenvolvimento de um ensino de qualidade e voltado ao reconhecimento, valorização e respeito à diversidade.

Assim, a sala de aula passa a ser concebida como um espaço de reflexão e construção do conhecimento, da percepção de outras lógicas, onde as diferenças são respeitadas, num ambiente de troca, de compreensão das diferentes concepções de ser e estar no mundo. A base dessa educação é a interculturalidade, isto é, o diálogo entre as culturas, o intercâmbio positivo e enriquecedor entre as diversas concepções, sem que uma se sobreponha em relação à outra. Um ensino intercultural valoriza o

¹⁹² GOMES: 2003 p.161

desenvolvimento de estratégias que promovem a construção das identidades particulares e o reconhecimento das diferenças. Trabalha na perspectiva de que as instituições educativas reconheçam o papel ativo do educando na elaboração, escolha e atuação das estratégias pedagógicas.

A ênfase dessa prática educacional está na preocupação constante em repensar as funções, os conteúdos e as metodologias escolares, de modo a afastar-se do caráter monocultural historicamente presente e atuante no universo escolar.

Desse modo, as entrevistas com os professores que participaram da pesquisa nos levam a ter um outro olhar para as questões mencionadas nesse trabalho para (re) pensar a questão da formação de professores de história voltados para perceber o diferente, aprofundando mais o seu conhecimento sobre a religiosidade africana e indígena na formação da sociedade brasileira. A pesquisa apresenta varias possibilidade de entender esse universo tão complexo e heterogêneo que o ensino de história da religião africana e indígena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. R. C. Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, Martha e SOITHE, Rachel (Orgs). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- ALTMANN, Lori e ZWETSCH, Roberto. **Paíter: O povo suruí e o compromisso missionário**. Chapecó: Cadernos do Povo – PU, 1980.
- _____. Leitura bíblica entre indígenas. In: KILP, Nelson e WESTHELLE, Vítor (Orgs.) **Proclamar Libertação** – Auxílios Homiléticos, vol. XI. São Leopoldo: EST/Editora Sinodal, 1989, pp. 61- 70.
- _____. **Convivência e solidariedade**. Uma Experiência Pastoral entre os Kulina, Cuibá/São Leopoldo: GTME/COMIN, 1990.
- _____. **Madija: um povo entre a floresta e o rio**. Trilhas da produção simbólica kulina. Dissertação de mestrado. São Bernardo do Campo: IMES, 1994.
- ANDRADE, Maria Antonia Alonso de. **Cultura política, identidade, representações sociais**. Recife: Massangana, 1999
- ARAÚJO, Raimundo Nonato de. **Ensino de História como campo de pesquisa**. III Encontro Estadual de História 2008. (no prelo).
- ARRIAN, Mario; BIRK, Gudrun; RIESTER, Jurgen; ROJAS, Mónica. **Saberes del Pueblo Chiquitano**. Santa Cruz-Bolívia: Ed. APCOB, 2006.
- AYOH`OMIDIRE, Félix. **Akògbádùn: abc da língua, cultura e civilizações iorubanas**. Salvador: EDUFBA/CEAO, 2004.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BALDISSERA, José Alberto. **O livro didático de história: uma visão crítica**. 2ªed. Porto Alegre: Evangraf, 1994
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006
- BARROS, Jose D'Assunção. **O Campo da história especialidades e abordagens**. 4ªed. Petrópolis: Vozes, 2004
- BARROS, José Flávio Pessoa de (et al.). **A galinha d'angola: iniciação e identidade na cultura afro-brasileira**. Rio de Janeiro: Pallas, 1993.
- BASTIDE, Roger. **As Religiões Africanas no Brasil: Contribuição a uma sociologia das Interpretações de Civilizações**. Tradução Maria Eloísa Capellato e Olívia Krahenbühl. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1985.
- _____. **O Candomblé da Bahia: rito nagô**. Tradução: Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes & ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, Maria da Graça Costa & MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempos de mudança (1999-2002) In: VAL, Maria da Graça Costa & MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005
- BENVENISTE, Émile. (1995) **Problemas de Linguística Geral I**. Trad. Maria da Glória Novack e Maria Luiz Neri. 3.ed. Campinas: Pontes, 286p.

- BERKENBROCK, Volney J. *A Experiência dos Orixás: Um Estudo Sobre e Experiência Religiosa no Candomblé*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos In. KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula – conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Contexto, 2004
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. 7ªed. São Paulo: Contexto, 2002
- BONIFAZI, Elio; DELLAMONICA, Umberto. **Descobrimos a História: Idade Antiga e Medieval**. Vol. 7ª. São Paulo: Ática, 2007.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania**. Vol 6ª série. São Paulo: FTD, 2007
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História das cavernas ao terceiro milênio-século XVIII e XIX: as fundações do mundo contemporâneo**. Vol.7ª série. São Paulo: Editora Moderna, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia – Construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- BRASIL, Lei 9.394, de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação e Cultura. Brasília. 20 dez.1996
- BRASIL, Lei 3.994, de 1996. Parâmetros Curriculares Nacionais: III e IV ciclos-História. Vol. 06. Ministério da Educação e da Cultura.
- BRASIL, LEI Nº. 10.636 de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. **Ministério da Educação e Cultura - MEC**. Brasília
- BRASIL, Lei 3.994/96 – História PCN
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- CANDAU, V. M. **Sociedade, educação e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: Ediupf, 2001
- CAIMI, Flávia Eloísa. **Porque os alunos (não) aprendem história? Reflexões sobre o ensino aprendizagem e formação de professores de história**. Revista Tempo. Vol. 21, Abril de 2006
- CAIMI, Flávia Eloísa; MACHADO, Ironita A. P.; DIEHL, Antônio Astor. (Org.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. 2ª ed. Passo Fundo: UPF, 2002
- CARDOSO, Ciro Flamarion. **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997
- CARDOSO, Oldimar Pontes. **História Hoje**. São Paulo: Ática, 2007
- CASSIANO, Célia Cristina Figueiredo. **Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais**. Revista em questão. Vol.II. Nº2. Porto Alegre, Dezembro 2005
- COSTA, José Rodrigues da. (Tata Nitamba Tarangue). *Candomblé de angola – nação kassange; história, etnia, inkises, dialeto litúrgico dos kassanges*. 3 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 1996.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1986
- CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: fundação Perseu Abramo, 2000
- CHOPPIN, Alain apud: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002

CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. **Ensino de História como campo de pesquisa**. III Encontro Estadual de História 2008 (no prelo).

CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. **A (re) invenção do saber histórico escolar: apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores**. Trabalho de pós-graduação em Educação. UFPE Recife, 2005

DIEGUES JÚNIOR, Manuel. **Etnias e cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Brasília: INL, 1976.

FERNANDES, Luis Estevam e MORAIS, Marcus Vinicius de. Renovação da história da América. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004

FERNANDES, J. R. O. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades**. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set/dez 2005.

FONSECA, S. G. e COUTO, R. C. do. Formação de professores e ensino de história: a perspectiva multicultural em debate. In.: Linhas Críticas . [Volume 12, Número 22](http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n22/formacao_de_professores.htm) - p. 59-74, jan.-jun. 2006. Disponível em: http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n22/formacao_de_professores.htm. Acesso em 12/03/2014.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly F. da; MOTA, Valéria R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Sandra Netz. 2ªed. Porto Alegre: Bookman, 2004

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002

GOMES, N. L. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnicocultural. In: DALILA, Andrade Oliveira (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOMES, N.L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. CAVALLEIRO, Eliane. São Paulo: Summus, 2001.

HERNANDEZ, L. M. G. **A África na sala de aula**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: práticas e propostas**. 5ªed. São Paulo: Contexto, 2007

LAPLANTINE, François **Aprender Antropologia**. Trad: Marie Agnés Chauvel; prefácio: Maria Isaura Pereira de Queiroz, 2007.

LIMA, Antônio Leôncio de Barros. **Matri África : às águas do sagrado, às margens de Cuiabá**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea, 2010.

LOPES, M, M. **Grupos Indígenas na fronteira oeste de Mato Grosso e suas Relações com os militares brasileiros no século XIX**. Coletânea do Nosso Tempo – ano 07, v. 07(jan./jul. 2008) – Cuiabá, EDUFMT. 2008.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. Rio de Janeiro: Forence,1988.

MACHADO, Irene. **Gêneros discursivos** In. BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2005

MCLAREN, P. e GIROUX, H. (2000). Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: McLaren, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: ed. ArtMed.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MELANI, Maria Raquel Apolinário. **Projeto Araribá – História**. São Paulo: Moderna, 2006

- MELLATI, Júlio Cezar. **Índios do Brasil**. 8ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1994
- MELLO, Leonel Itaussu de A & COSTA, Luís César Amad. **Construindo consciências - História**. São Paulo: Scipione, 2007
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 9ed. Petrópolis: Vozes, 1998
- MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD**. In: Revista Brasileira de História. Vol. 24. Nº. 48. Produção e divulgação dos saberes históricos e pedagógicos. São Paulo: Prol Editora Gráfica, 2006
- MOREIA, A. F. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 18, set-dez 2001.
- MORIN, Edgar; participação de Marcos Terena. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2004
- MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).
- NIMUENDAJU, Curt. **As lendas da criação e da destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apocúva-guarani**. São Paulo: HUCITEC, 1987.
- OLIVEIRA, Itamar Freitas. **Ensino de história: éticas e perspectivas contemporâneas**. III Encontro Estadual de História, 2008 (no prelo)
- OLIVEIRA, João Pacheco (Org.). **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural do nordeste**. Rio de Janeiro: Livraria Contraponto, 1999
- OLIVEIRA, José Henrique Motta de. **“Eis que o caboclo veio à Terra “anunciar” a Umbanda História, imagem e narrativas”**. No 4, ano 2, abril/2007.
- PAREDES, Eugenia Coelho. **Laroié Exu: notas de estudo sobre a umbanda e quimbanda em Cuiabá**. Cuiabá: EdUFMT; FAPEMAT, 2008.
- PARÉS, L.N. **Antes dos orixás**. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro, ano 1, n. 6, p. 40-43, dez. 2005.
- PRADO, F. R. do. **Acerca da História de Mato Grosso. In: RIHGB, do documento em torno de 1774**, p. 56 . Publicado em (1838 a 1845).
- PRADO, F. R. do. **História dos Índios Cavaleiros ou a Nação Guaycurús. escrita no Real Presídio de Coimbra**, ano de 1795. IN RIHGB, TOMO I, 1839, p.25, 57.
- POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento e silêncio**. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.
- POSENATO, Naiara. In: R. JÚNIOR, Anno Dal e OLIVEIRA, Maria Odete de. **Cidadania e nacionalidade: efeitos e perspectivas nacionais-regionais-globais**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002
- PÓVOAS, Ruy do Carmo. **A linguagem do candomblé. Níveis sociolinguísticos de integração afro-portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.
- PRANDI, R. **Segredos guardados: orixás na alma brasileira**. São Paulo: Companhia das letras, 328p., 2005.
- EDITORA E GRÁFICA MODERNA. **Projeto Araribá**. Vol. 6ªsérie. São Paulo: Editora Moderna, 2007

- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Prefácio: LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. Trad: Marie Agnés Chauvel, 2007
- R. JÚNIOR, Arno Dal e OLIVEIRA, Maria Odete de. **Cidadania e nacionalidade: efeitos e perspectivas nacionais-regionais-globais**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002
- REIS, J.J. **Bahia de todas as Áfricas**. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro, ano 1, n. 6, p. 24-30, dez. 2005.
- REY, Fernando Luiz González. **Pesquisa Qualitativa em psicologia: Caminhos e Desafios**. São Paulo: Pioneira, 2002
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 7º ed. Campinas –SP, 2001.
- ROHAN, Henrique de Beaurepaire. **Viagem de Cuyabá ao Rio de Janeiro, pelo Paraguai, Corrientes, Rio Grande do Sul e Santa Catarina por H. de B. Rohan, Major do Imperial corpo de Engenheiros, e Membros correspondente do Instituto**. (p. 377, 378), ano de 1846
- SEAL, Ana Gabriela de Souza. **Ensino de História: ética e perspectivas contemporâneas**. III Encontro Estadual de História 2008 (no prelo)
- SERRA, O. **Delírios no jardim de Deus**. *Tempo e Presença*, Rio de Janeiro, ano 17, n. 280, p. 23-26, mar./abr. 1995.
- _____. **Teologia e cultura negra**. *Tempo e Presença*, Rio de Janeiro, ano 15, n. 271, p. 02-18, encarte especial, set./out. 1993.
- _____. **O povo de santo e o mundo da festa**. *Tempo e Presença*, Rio de Janeiro, ano 16, n. 275, p.15-17, mai./jun. 1994.
- SILVA, V.G. **Candomblé e Umbanda**. São Paulo: Ática, 1994.
- SILVA, Aracy Lopes (org). **A questão indígena na sala de aula – subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- _____. **A questão indígena na sala de aula – subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique (Orgs.). **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005
- SILVEIRA, R. Do calundu ao Candomblé. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro, ano 1, n. 6, p. 18-23, dez. 2005.
- SIMAN, Lana Mara de Castro & FONSECA, Thais Nívea de Lima e. **Inaugurando a história e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001
- SILVEIRA BUENO, Francisco da. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2001.
- STEPHANOU, Maria. **Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar UFRGS** – Rev. Brasileira de História vol. 18 nº. 36. São Paulo, 1998
- THOMPSON, Eduard. **A miséria da teoria**, 1981. pg. 185.
- TOTA, Antônio Pedro e LIMA, Lizânias de Souza. **História por eixos temáticos**. Vol. 5ª. São Paulo: FTD, 2002
- VAL, Maria da Graça Costa & MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005
- VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo**. São Paulo: Corrupio, 1993.

VISENTINI, Carlos apud BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Contexto, 2004

WRIGHT, Robin M. (Org.). **Transformando os deuses**. Os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil. Campinas: Ed. Unicamp. 1999.

ZWETSCH, Roberto E. O olhar indígena da Bíblia. (org) REIMER, Ivoni Richter (Org.). **Leitura da Bíblia em 500 anos de Brasil**. (A palavra na vida, n.149/150). São Leopoldo: CEBI, 2000, p. 41 – 55.