

DISCUSSÕES
INTERDISCIPLINARES
NO CAMPO DA
FORMAÇÃO
DOCENTE

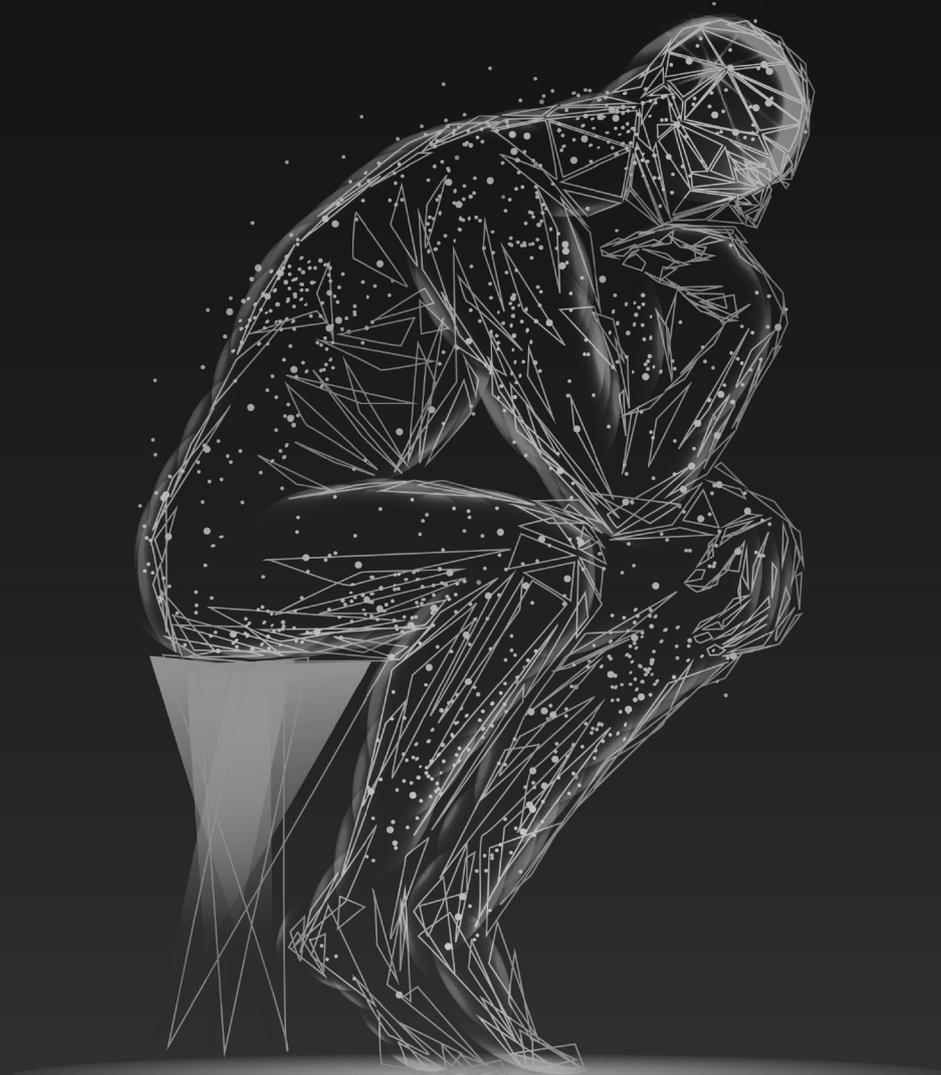
V
O
L
II



Ivan Amaro
• • •
(Organizador)

DISCUSSÕES
INTERDISCIPLINARES
NO CAMPO DA
FORMAÇÃO
DOCENTE

V
O
L
II



Ivan Amaro



(Organizador)

2020 by Editora Artemis

Copyright © Editora Artemis

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Editora Artemis

Editora Chefe: Prof.^a Dr.^a Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte: Bruna Bejarano

Diagramação: Helber Pagani de Souza

Revisão: Os autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*.
Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial:

Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa

Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal

Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Prof.^a Dr.^a Lara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco

Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros

Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás

Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) ([eDOC BRASIL](#), Belo Horizonte/MG)

Discussões interdisciplinares no campo da formação docente
[recurso eletrônico] : vol. II / Organizador Ivan Amaro. – Curitiba,
PR: Artemis, 2020.
88 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-04-0

DOI 10.37572/EdArt_040120620

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação.
I. Amaro, Ivan.

CDD 371.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

Vivemos tempos de incerteza, tempos imprevisíveis, tempos de profundas mudanças! O mundo não será o mesmo após a pandemia da COVID-19! Nós não seremos os/as mesmos/as! Serão mudanças bruscas na forma como nos relacionamos, na forma como o mundo do trabalho, na forma como vamos (re) aprender e (re) ensinar. O atual contexto exige de nós formas novas pensarmos o mundo, de reinventarmos nossas relações, de recriarmos nossos modos de comportamentos, de ressignificarmos nossas formas de expressão e de nos movimentarmos pelos diversos *temposespaços*¹ sociais e culturais.

No campo da Educação, não será diferente. As tecnologias assumem maior papel como instrumentos de mediação nos processos de *ensinagem*², além da complexidade e da diversidade de temas que surgem para nos debruçarmos na produção de novos conhecimentos. Examinar como a educação vai operar nas novas configurações das dinâmicas sociais, culturais e econômicas será um trabalho árduo para estudiosos e estudiosas de diversas áreas. A formação docente também não ficará incólume. Sofrerá abalos em suas estruturas, em seus princípios, em suas metodologias, em suas dinâmicas. Durante muito tempo, nós, educadores e educadoras, nos debruçamos sobre o “como” crianças, adolescentes e adultos aprendem. Agora, precisamos aprofundar na questão do “como professores e professoras ensinam e aprendem”. A formação é imprescindível para o enfrentamento de novos desafios, novos saberes, novas formas de ensinar e aprender.

Este livro conta com reflexões que contribuirão para repensarmos a forma como docentes aprenderão e ensinarão daqui para frente e como os programas e cursos de formação deverão ressignificar suas estruturas, suas finalidades, seus métodos, suas epistemologias. Dessa forma, reunimos textos de pesquisadores e pesquisadoras que têm em seus currículos a prática docente como experiência fundamental. São professores e professoras das redes de educação básica e das universidades públicas comprometidos com uma formação democrática e solidamente ancorada em científicas e empíricas.

Apresentamos temáticas diversas em diálogo e que reafirmam nosso compromisso com uma formação de sólido embasamento teórico, de articulação estreita entre teoria e prática, de valorização do trabalho docente e de uma educação de qualidade para todos e todas. Os temas seguintes fazem parte desta coletânea:

1 Utilizamos os termos aglutinados em conformidade com muitos teóricos que defendem a indissociabilidade entre aparentes extremos contraditórios. Compreendemos que os dois conceitos estão interligados e são interdependentes.

2 Seguindo a mesma lógica da nota anterior, compreendemos que os processos de ensino e aprendizagem não estão alocados em extremos, mas articulados entre si, conforme afirmava Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”

políticas de formação docente para a diversidade (gênero, sexualidade, comunidades tradicionais), a organização do trabalho docente e a coordenação pedagógica como centrais na formação continuada de professores/as, alfabetização e letramento na formação inicial docente, metodologias e materiais didáticos no ensino de disciplinas do currículo de ensino fundamental, práticas de ensino de Física no Ensino Médio.

Enfim, convidamos você para refletir conosco os novos tempos na formação docente, pensando em estratégias inovadoras, inventivas e criativas para o enfrentamento da realidade imprevisível que se coloca para nós.

IVAN AMARO

SUMÁRIO

FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIVERSIDADES

CAPÍTULO 1	1
GÊNEROS, SEXUALIDADES E FORMAÇÃO DE PROFESSORXS NO SÉCULO XXI: ENTRE APAGAMENTOS, PRÁTICAS E ENFRENTAMENTOS	
Ivan Amaro	
DOI 10.37572/EdArt_0401206201	
CAPÍTULO 2	16
A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO-TEMPO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DE FORMAÇÃO CONTINUADA	
Thiago Gonçalves Ferreira do Nascimento	
DOI 10.37572/EdArt_0401206202	
CAPÍTULO 3	30
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DF: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE	
Graciely Garcia Soares	
Eveline de Oliveira Spagna	
DOI 10.37572/EdArt_0401206203	
CAPÍTULO 4	34
LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA VEREDA FECUNDA NO CAMINHO DA ALFABETIZAÇÃO	
Rosely Maria Morais de Lima Frazão	
DOI 10.37572/EdArt_0401206204	
CAPÍTULO 5	39
PRÁTICAS CRIATIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E ENCONTROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	
Jannaina Calixto de Lima	
Isabel Cristina Dose L. Almeida	
Vitor Gomes	
DOI 10.37572/EdArt_0401206205	
CAPÍTULO 6	43
RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: ESTRATÉGIAS USADAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE PICOS-PI	
Sergio Bitencourt Araújo Barros	
Kaylon Rodrigues Luz	
Francisco de Assis Araújo Barros	
DOI 10.37572/EdArt_0401206206	
CAPÍTULO 7	54
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DOS DESVIOS DE ALUNOS INICIANTES: UMA PROPOSTA BASEADA EM CORPORA DE APRENDIZES	
Luana Aparecida Nazzi Laranja	
Luciano Franco da Silva	
DOI 10.37572/EdArt_0401206207	

CAPÍTULO 8	67
ELETRODINÂMICA: EXPERIMENTOS E SIMULAÇÕES PARA O ENSINO DE CIRCUITOS ELÉTRICOS	
Antonio Edenilton Leite da Silva	
Isaiane Rocha Bezerra	
Marcos Antônio Vieira da Silva	
Heleonardo Dantas de Melo	
DOI 10.37572/EdArt_0401206208	
CAPÍTULO 9	74
EDUCAÇÃO E COMUNIDADES TRADICIONAIS: O PAPEL DA ESCOLA PARA REAIS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS	
Ariany Cavalcante Lobo	
DOI 10.37572/EdArt_0401206209	
SOBRE O ORGANIZADOR	86
ÍNDICE REMISSIVO	87

EDUCAÇÃO E COMUNIDADES TRADICIONAIS: O PAPEL DA ESCOLA PARA REAIS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS

Data de submissão: 01/04/2020

Data de aceite: 10/04/2020

Ariany Cavalcante Lobo

Universidade Estadual da Bahia
Salvador – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/6616159483297517>

RESUMO: Se as temáticas relacionadas às questões étnico-raciais historicamente têm sido um dilema para historiadores, sociólogos e antropólogos imagina para os professores/as do ensino básico. O ambiente escolar oferece a complexidade devida para implementação de leis que ampliam o conhecimento sobre comunidades tradicionais. Esse artigo de revisão bibliográfica aborda a luta das comunidades tradicionais para conquista de espaço na educação brasileira, assim como, o papel da escola na discussão dessa temática e a formação de professoras/es. O intuito é apresentar uma breve retrospectiva histórica da correlação entre comunidades tradicionais e a deficiência na formação de professoras/es para uma educação emancipatória. O tema é extenso e requer a articulação da compreensão sobre os direitos dessa população alinhados com uma proposta de educação progressista e emancipadora em escolas públicas e privadas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Cultural; Comunidades tradicionais.

EDUCATION AND TRADITIONAL COMMUNITIES: THE ROLE OF SCHOOL FOR REAL SOCIAL TRANSFORMATIONS

ABSTRACT: If concerns related to ethnic-racial issues are considered a dilemma for historians, sociologists, and anthropologists, imagine for basic education teachers. The school environment offers the complexity to the implementation of laws that expand knowledge about Traditional Communities. This bibliographic review addresses the struggle of traditional communities to conquer space in Brazilian education, as well as the role of the school in the discussion of this theme and the training of teachers. The aim is to present a brief historical retrospective of the correlation between traditional communities and the deficient formation of teachers for an emancipatory education. The theme is extensive and requires a correlation of understanding of the rights of these populations with a proposal for progressive and emancipatory education in public and private schools.

KEYWORDS: Education; Cultural; Traditional Communities.

1. INTRODUÇÃO

Essa pesquisa apresenta uma breve retrospectiva histórica sobre as questões legais

que dispõem direitos para povos e comunidades reconhecidas como tradicionais e sua relação com a educação. No primeiro momento, será apresentado um breve relato histórico sobre o reconhecimento e conquistas legais. Por conseguinte, o papel da escola a partir da concepção de currículo e da vertente pedagógica que caracteriza sua práxis.

Trata-se de indicar a correlação entre a educação e a implementação dos conhecimentos referentes aos povos e comunidades tradicionais. Por isso, a compreensão histórica sobre a trajetória das comunidades tradicionais é o caminho oportuno para considerar novas possibilidades de organização curricular. A formação de professoras/es carrega a ausência de conhecimento sobre essa temática: o reflexo disso é a exclusão do outro que, conseqüentemente, provoca as mais diversas desigualdades sociais.

Historicamente os conhecimentos advindos dos povos originários e da população negra, brasileira e africana, têm sido negados pela educação brasileira. Avanços inegáveis aconteceram, mas ainda não conseguem dar conta de suprir a lacuna de desinformações, mantendo o alto índice de desconhecimento. O índio folclorizado é lembrado uma vez por ano. A África praticamente não aparece nos livros. O negro brasileiro é eternamente escravizado no imaginário pelos livros de história.

Para o entendimento da formação das comunidades e povos tradicionais é importante compreender que eles são derivados de nações indígenas e da população negra. Há uma proposital retirada de protagonismo dos/as indígenas e dos/as negros/as na formação cultural do Brasil. Desta forma, é necessário nos apropriarmos do histórico da formação dessas comunidades para uma melhor compreensão do papel da educação para elas.

2 . CONTEXTO HISTÓRICO

É importante saber que, inicialmente, o reconhecimento das comunidades tradicionais pela organização governamental brasileira aconteceu com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, é essencial entender que os grupos diferenciados ao qual a CRFB/1988 faz alusão são as comunidades reconhecidas como comunidades tradicionais. Para identificá-las, o Decreto 6.040/2007 instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT). A partir daí, essas comunidades foram definidas como:

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhece como tais, que ocupam formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (art.3º).

Para a Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania – SEDPAC de Minas Gerais (2016), essa definição está articulada com

a diversidade cultural, a tradição e a sustentabilidade. Esses são elementos que se constituem como pré-requisito para definir quais comunidades são alvo de políticas públicas voltadas para comunidades tradicionais. Esses grupos culturalmente diferenciados são aqueles que não se identificam nem com as formas de vida do mundo urbano e industrial, nem com aquelas do mundo rural ligado à produção agropecuária de grande escala (SEDPAC, p. 15, 2016).

A Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT) foi criada pelo decreto de 13 de julho de 2006, responsável por coordenar a implementação de políticas indicadas pela PNPCT, e é composta por membros da sociedade civil e por representantes de vários grupos étnicos: povos faxinalenses, povos de cultura cigana, povos indígenas, quilombolas, catadoras de mangaba, quebradeiras de coco-de-babaçu, povos de terreiro, comunidades tradicionais pantaneiras, pescadores, marisqueiras, caiçaras, extrativistas, seringueiros, pomeranos, retireiros do Araguaia, comunidades de fundo de pasto, dentre outras comunidades.

As mais diversas comunidades tradicionais são advindas das mais variadas formas de organização dos povos indígenas, das culturas negras e outros grupos étnicos que possuem características identitárias próprias. Muitas das leis e decretos que serão apresentados nesse artigo fazem, em algum momento, referência à alguma comunidade específica. No entanto, podem ser utilizadas como referência por outras comunidades também.

Deve-se ressaltar a influência expressiva da Convenção 169 da Conferência da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989 e suas contribuições. A SEDPAC (p. 36, 2016) considera a Convenção 169 como o mais importante instrumento para o reconhecimento e promoção da autodeterminação dessas comunidades: entende-se que é pela “autoidentificação” que os membros das comunidades se tornam sujeitos de direito.

A Convenção de 169 foi ratificada pelo Congresso Nacional mediante o Decreto Legislativo 146/2002, servindo como referencial para garantir a autoidentificação e o direito de participação efetiva dos membros das comunidades nas decisões administrativas e legislativas que os afetam diretamente. No Art. 14 deste documento consta que “dever-se-á reconhecer aos povos interessados os direitos de propriedade e de posse sobre as terras que tradicionalmente ocupam”.

Nessa perspectiva, a Constituição de 1988 tornou-se um marco na história, encontrando-se nela, inicialmente, os artigos 215 e 216: o primeiro faz menção ao dever do Estado em apoiar, incentivar e valorizar a difusão das manifestações de cultura popular, indígena e afro-brasileiras; e o artigo 216 enumera e indica o que se constitui como patrimônio cultural material e imaterial, advindos dos mais diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

Além dos artigos 215 e 216 da constituição de 88, citados anteriormente, encontramos o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) que garante o direito à titulação dos territórios. No entanto, o Art. 68 precisava de um documento regulamentador com indicativos pertinentes para ajudar na judicialização da titulação. Desta forma, em 20 de novembro de 2003 foi promulgado o Decreto 4.887 como instrumento jurídico para apontar os procedimentos de identificação, delimitação, demarcação e titulação das terras (Santos, p.188, 2018).

Todavia, menos de seis meses depois, o partido do PFL, hoje DEM, impetrou no Supremo Tribunal Federal a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3239/2004, com o objetivo de considerar inconstitucional o Decreto 4.887/2003 (Santos, p. 188, 2018). Para entender o presente, é necessário buscar compreender o passado e reconhecer, por exemplo, qual foi o papel do Estado ante a parcela da população que compõe os povos e as comunidades tradicionais.

Se no passado as formas de constatação à existência e afirmação dessas populações estavam circunscritas às ações do aparato repressivo do Estado Colonial e Imperial, no período da Nova República os caminhos da negação desses grupos têm assumido um caráter institucional jurídico, em que embates têm levado a uma judicialização da questão (Santos, p.187, 2018).

A história do Brasil é marcada pela exploração dos povos indígenas e culturas negras, que foram escravizadas, assassinadas, estupradas, marginalizadas e perversamente discriminadas por não se enquadrarem nos padrões eurocêntricos. Se, antes da constituição de 1988, o Estado não tinha uma função protetiva e não garantia direitos, agora, no entanto, com as mais diversas Leis e Decretos, é dever do Estado realizar as ações legais reparadoras. Desta forma, ter os poderes do Estado alinhados para garantir os acessos aos direitos concedidos é uma questão de compromisso legalmente constitucional.

3 . A (NÃO) EFETIVIDADE DA PROTEÇÃO CONSTITUCIONAL

Observa-se no sistema brasileiro de relações políticas, econômicas e culturais um racismo estrutural que nega e ignora direitos constitucionais. Por conseguinte:

“[...] somada à precariedade estrutural dos órgãos patrimoniais que regulamentam a política nacional de povos e comunidades tradicionais, e o racismo institucional presente em algumas práticas e discursos da estrutura do poder público, manter a ‘tradição’ no saber-fazer da atividade produtiva dos povos e comunidades tradicionais é resistir em um contexto de permanente conflito e violação de seus direitos. Traz assim força para a ‘política de identidades’, na construção de redes de solidariedades, tornando-se instrumento potencial de mobilização político-organizativo, fundante do exercício democrático, tornando-se então, sujeitos políticos (DPE/BA, p. 54, 2017).

De fato, a luta e a história dos povos e comunidades tradicionais é um referencial de resistência que garante uma cultura raiz, essencialmente voltada para o enriquecimento cultural.

Importante frisar que os povos indígenas são reconhecidos a partir da constituição de 1988 como povos originários, aqueles que antecedem a existência do Estado brasileiro. O processo de reconhecimento dos povos indígenas acabou servindo como referência para a instalação de políticas públicas voltadas para outras comunidades tradicionais (SECPAC, p.16, 2016). A constituição brasileira possui dois artigos específicos que consolidam os direitos e interesses dos povos indígenas: os artigos 231 e 232 determinam, dentre outros, que o Congresso Nacional ouça as comunidades indígenas.

O Estatuto da Igualdade Racial, instituído por meio da Lei 12.288/2010, expandiu ainda mais o leque de instrumentos jurídicos que consolidam os direitos dos povos e comunidades tradicionais. Por mais que o foco seja a população negra, o Estatuto serve como suporte para as mais diversas comunidades tradicionais. Assim como o Decreto 4.887/2003, que inicialmente foi elaborado com foco nas comunidades quilombolas, atualmente também serve de referência para outros grupos étnico-raciais.

Comunidades tradicionais de todas as regiões do Brasil têm passado por processos de conflito com posseiros, grileiros e atiradores/assassinos que agem violentamente contra os habitantes locais. Diversos casos de conflitos são citados em Santos (2018), SEDPAC (2016) e pela Defensoria Pública do Estado da Bahia (DPE/Ba), todos demonstram a dificuldade de garantias de direitos pelo processo de judicial. A DFP/BA (p. 53, 2017) destaca que os territórios étnicos continuam sendo alvo de expropriação/apropriação da ação do próprio Estado ou pelas ações privadas. São questões de violações físicas, moral, psíquica, quando não letal, casos de genocídio, e de abuso de poder para intimidar, imitar ou retirar o que se é de direito das comunidades.

A DPE/BA ressalta a pesquisa de GERMANI e SANTANA FILHO (2015 apud p. 53, 2017), que fez uma análise do processo histórico do Brasil, afirmando que a discriminações socioculturais “parte do entendimento de que a consolidação do Estado Nacional traz referências ideológicas de caráter étnico-racial e religioso que elucida o porquê da não integração da população africana e seus descendentes aos mesmo”.

Destaca-se a significativa influência do processo histórico de formação da sociedade brasileira na efetivação da marginalização, discriminação e etnocídio dos povos e comunidades tradicionais na organização política dos mais de quinhentos anos de invasão dos portugueses.

Diante desta breve retrospectiva histórico-política e cultural, desse contexto de controvérsia entre os direitos historicamente negados e a necessidade de mudanças de cenário a partir do que é de direito dos povos e comunidades tradicionais, é essencial reconhecer que a Educação tem papel social garantido. Suas contribuições são

indiscutivelmente significativas para que novas posturas de resistência e estratégias de enfrentamento sejam adotadas. Por meio das mais diversas instituições do setor de ensino público e privado é possível formar alunos e, principalmente, professores com conhecimento crítico, comprometidos e voltados para o reconhecimento das mais diversas Comunidades Tradicionais.

4 . ESCOLA, CULTURA E COMUNIDADES TRADICIONAIS

Um reflexo da Imersão das concepções e correntes progressistas na década de 80 foi a composição da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional nº 9394/96 que tem como Art. 1º: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Esse artigo amplia a concepção de educação para além dos muros da escola.

O Art. 2º da LDB é marcado pelos “Princípios e Fins da Educação Nacional” que direcionam como finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Das três finalidades indicadas a que mais tem projeção no chão das escolas é a última, fazendo, em partes ou totalmente, do espaço escolar um processo utilitarista que foca no conteúdo e avaliação de forma quantitativa.

Esse formato de educação descarta e invisibiliza conhecimentos que são pertinentes para uma formação humana consciente da importância sociocultural, em especial, os conhecimentos relacionados às questões étnico-raciais. Para legalizar a obrigatoriedade de estudos sobre temas intencionalmente esquecidos de serem trabalhados no contexto da escola, encontraremos dois aportes legais que servem como aportes para levar as questões ligadas aos povos e comunidades tradicionais para a educação brasileira: as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Quinze anos depois de sancionada pelo Presidente da República a Lei 10639/03, alterando a LDB, e instituindo o artigo 26-A que compete ao trabalho docente, no que tange ao currículo escolar, o ensino obrigatório da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Surgiu de uma demanda do movimento negro por reparação às consequências maléficas da escravidão que persistem nos dias de hoje, por reconhecimento à contribuição da população afro-brasileira na construção do Brasil e por respeito à cosmovisão africana ressignificada pelos negros trazidos da África para cá. Essa lei trás como diretriz nacional a obrigatoriedade da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, baseadas no Parecer CNE 003/2004.

Inegavelmente, todos os brasileiros/as que frequentaram a escola sabem sobre revoluções, guerras e questões culturais sobre a Europa e a América do Norte. A Lei 10.639/03 coloca em voga questões historicamente esquecidas e negadas, como, por exemplo, a história da Cultura da África e as culturas negras. Se trata de um avanço que representa uma nova história de afirmação de direitos em prol da valorização da cultura africana e afro-brasileira no currículo oficial da Educação Brasileira.

A Lei Federal nº 10.639/2003, ao alterar a LDB supera a visão de que a cultura negra no Brasil é subaproveitável, isto é, se resume a mera contribuição, e traz para o cerne do debate a ideia de participação, constituição e configuração da sociedade brasileira pela ação das diversas etnias africanas e seus descendentes (Santos, Silva e Coelho, p. 109, 2014).

Entretanto, não somente os negros/as se encontravam marginalizados na educação brasileira. Os povos indígenas, identidade e cultura indígena, vivenciaram quase cinco séculos de negligência, de agressão à sua cultura, e memória, de uma negação aos seus direitos e sua diversidade, e até mesmo as suas etnias como construtoras não apenas do povo brasileiro, mas da própria história do país. Com a aprovação da Constituição de 1988, as leis referentes aos povos indígenas não apenas concederam um reconhecimento definitivo à cidadania e os seus direitos e deveres, mas também o direito a um ensino diferenciado, voltado para o desenvolvimento das práticas culturais destes povos.

Gersem enfatiza a necessidade da consolidação de uma educação que desmistifique a história contada a partir do olhar dos invasores, mudando o foco da história para o olhar dos aborígenes (2006). Nesse sentido, o papel da escola nesse processo da formação de uma nova cultura que vise os povos indígenas com a devida importância na história do Brasil, tratando-se de passado, presente e futuro.

Politizar o conhecimento e a formação como pautas da condição humana é uma maneira de dizermos às pessoas que toda proposta curricular de formação, que todo dispositivo de formação é uma proposta, entre outras, que pessoas, grupos de fato, fazem a si e aos outros. Como tal, há que se argumentar, há que se debater, há que se exercitar reflexivamente as opções dessa proposta curricular. É inadmissível que o acesso à educação pública de qualidade ainda seja considerado um privilégio de poucos, pois este é um direito constitucional. A leitura de mundo é crucial para as transformações na educação, transformações essas que primeiro deveriam começar na formação inicial, no ensino superior, pois, desta forma serviria de reflexo para ação do/a professor/a na Educação Básica Silva (Gersem, 2009, p. 29 e 30).

Confusões inúmeras são feitas quanto à cidadania brasileira dos indígenas, afirmações equivocadas como a de que eles ao estarem fora de sua comunidade perdem suas raízes. Para Gersem (p. 40, 2006) “entrar e fazer parte da modernidade não significa abdicar de sua origem nem de suas tradições e modos de vida próprios, mas de uma interação consciente com outras culturas que leve à valorização de si mesmo”.

Ainda que hoje ninguém mais sustente a ingênua suposição de que cada tribo e cada povo mantêm sua cultura através de uma indiferença hostil com relação a seus vizinhos, ainda persiste a visão simplista de que os isolamentos social e geográfico foram os fatores cruciais para a manutenção da diversidade cultural (BARTH, 2000, p. 26).

Seguindo uma história de resistências, confronto e luta, em 1992 criou-se o Comitê de Educação Escolar Indígena (CEEI) com a função de assessorar o MEC na formulação de políticas educacionais voltadas ao público indígena. Em 2002 passou por reformulações e mudou o nome para Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI). Em 1998, em consoante com a publicação da LDB, foi lançado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, elaborado pelo CEEI. Essa produção teve como objetivo servir de parâmetro para a organização e o reconhecimento das escolas indígenas. Esse documento não tinha a pretensão de servir de parâmetro para as escolas brasileiras. No ano de 1999, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, resolução nº 3 de 10 de novembro, assegurou o direito e a implantação de que representou inúmeros avanços para o reconhecimento da educação indígena.

No entanto, questões interétnicas relacionadas aos povos e comunidades tradicionais, especialmente indígenas e quilombolas, não constam na educação formal. Os aspectos culturais dessas comunidades não constam nos livros didáticos, aparecem apenas em situações específicas realizadas nas próprias escolas quilombolas e indígenas como material alternativo e complementar. Dificilmente, há o acesso aos saberes dessas comunidades, sua organização, crenças, culinária, costumes, danças, de tal forma que esses conhecimentos possam ser trabalhados na escola não indígena para uma formação focada na diversidade e no respeito as diferenças com o olhar da alteridade, pois cada comunidade se organiza de uma forma distinta a partir das suas vivências, que são constantemente dinâmicas.

Em toda vida social organizada aquilo que pode ser tomado como relevante para a interação em qualquer situação social particular é prescrito (Goffman 1959). Havendo conformidade quanto a essas prescrições a concordância das pessoas quanto a códigos e valores não precisa estender-se para além daquilo que é relevante para aquelas situações sociais nas quais elas interagem. Relações interétnicas estáveis pressupõem precisamente esse tipo de estrutura de interação: um conjunto de prescrições que governam as situações de contato e permitem uma articulação em alguns setores ou domínios de atividade específicos (Barth, 2000, p. 35).

A partir da obra de Barth (2000) é possível compreender conceitos e correlacioná-los com temáticas ligadas às comunidades tradicionais, o que auxilia e enriquece o conhecimento daqueles que estudam sobre esse tema que é tão pouco visibilizado. Essas comunidades têm seus modos de vida e produção, que necessariamente não precisam ser iguais, e que carregam contribuições inúmeras para transformações sociais que passam despercebidas pelo contexto escolar.

Em 2004, outro avanço acontece, é instituída a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Um documento que deve ser adotado em todos os níveis de modalidades da Educação Brasileira, assim como pelos programas de formação inicial e continuada de professoras/es. Todavia, a deficiência na formação e a pouca oferta de cursos, formações e informações faz com que as leis, decretos e diretrizes permaneçam apenas no campo do imaginário.

Na Educação Escolar, o currículo que deveria dar conta das questões das Leis 10.639/03 e 11.645/08, e não o faz, resulta numa aplicação genérica, sem fundamentação e sem o devido reconhecimento de sua importância e impactos. O reflexo da ausência de organização das instituições para a implementação desta lei resulta, em poucos casos, na aplicação da lei por um ou poucos professores/as. Esse ato constitui-se na efetivação do currículo oculto. O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (SILVA, 2009, p. 78).

Não somente instituições públicas têm dificuldade para implementar a lei na íntegra, as particulares também precisam rever a forma como afirmam aplicar as Leis, Decretos e Diretrizes. A ausência dessa temática no período da formação inicial e na formação continuada deixam lacunas que causa “engessamento” nos planejamentos pedagógicos, deixando de lado conhecimentos essenciais para a formação humana.

Algumas instituições confundem a implementação das Leis 10.639/03 e a 11.645/08 com simples a prática da Capoeira no turno oposto da aula, quando não, com questões religiosas, folclore, misticismos, resultando na limitação e estigmatização do conhecimento. Outra situação ainda é que essas temáticas são incluídas no planejamento de forma temporal, pontual, desconectadas, sem fundamentação, não fazem parte da proposta do PPP, ocorrem ocasionalmente e, normalmente, em datas comemorativas:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

Por isso, é importante que a instituição de ensino tenha bem clara a concepção de mundo que será fortalecida na prática pedagógica cotidiana. O planejamento, seleção dos conteúdos, a maneira de aplicá-los, todos estarão correlacionados com uma teoria epistemológica. A educação antirracista no âmbito da escola e da sociedade deverá atentar para a educação das relações étnico-raciais na direção de uma práxis pedagógica desafiadora que respeite a diversidade.

A partir de uma educação focada nas questões étnico-raciais é possível derrubar muros e transpor barreiras histórico-culturais que engessam a ascensão de uma vivência educacional emancipada, transformadora e, porque não, também libertadora. O saudoso Freire em *Pedagogia do Oprimido* questiona:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem sentirá, mas que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2005, p. 34).

Mediar conhecimento de forma crítica e estimular a criticidade do educando/a é uma tarefa que deveria ser entendida como uma ação intrínseca ao ato de ensinar e aprender. Desta forma, a escola tem papel fundamental na formação e na concepção de identidade dos/as educandos/as, formulando um conhecimento que possibilite a leitura da realidade e legitime seu papel na história. Por isso, falar de povos indígenas e culturas negras com a devida atenção e apreço que merecem, pode transformar, recriar e instaurar uma nova cultura nas relações étnico-raciais de um país que até então só fez escamotear essa temática.

Fundamentalmente, tratar dessas temáticas com a devida complexidade que elas exigem é ir além do conhecimento sobre dança, vestimenta, artesanato, jogos, crenças e culinária da cultura em questão. É crucial transcorrer um conhecimento atualizado, politizado e contextualizado sobre o genocídio dos povos indígenas, a disputa de terras desses povos e das comunidades quilombolas, legislação, direitos, retrocessos, injustiças. Essas abordagens requerem o entendimento de conceitos, domínio da história dos povos, é o desafio de mexer e remexer com o impositivo *status quo* que amordaça a educação brasileira.

5 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentou um breve relato histórico da organização social, política e cultural do país com objetivo de elucidar ações advindas do Estado de Direito com relação as comunidades tradicionais. Impossível negar as mais variadas formas de violações sofridas ao longo da história, a ausência de direitos e acessos. Antes da constituição de 1988, a organização social não reconhecia, não respeitava e nem garantia direitos essenciais às comunidades.

Nesse sentido, vale dar ênfase à palavra reconhecimento. Pois, reconhecer exige a valorização e respeito aos povos e comunidades tradicionais, à sua descendência indígena e africana, à sua cultura e história. Significa buscar compreender seus valores e lutas, o sofrimento causado por tantas formas de violações ainda presentes nas relações cotidianas: apelidos depreciativos, piadas de mau gosto sugerindo

incapacidade e ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, depreciação e desvalorização das religiões de raiz africana, dentre outras formas de violências.

As Leis 10.639/03 e a 11.645/08, conjuntamente com a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, servem de parâmetro para iniciar ações educativas e propositivas. Essas ações devem estar comprometidas com a erradicação das mais variadas formas de discriminações, preconceitos e desigualdade sociais. Uma Educação essencialmente progressista e emancipadora, resistente e combativa.

O primeiro momento do artigo tem como função descrever que nunca foi fácil para as comunidades tradicionais darem continuidade à sua forma de vida. Mais que necessário, é essencial o embasamento teórico, a infinita busca pelo conhecimento e pela criação e recriação de formas de resistência por parte de todos os envolvidos com a escola. Compreender a teoria é dar embasamento às ações vivenciadas, é práxis que direciona a concepção de vida trabalhada na escola. Se, desta forma, é ou não uma educação para superar ou fortalecer desigualdades sociais.

Concordando com Freire (1968), que já indicava a necessidade de instrumentalizar os/as oprimidos/as com saberes que contribuíssem para que eles pudessem reivindicar por mudanças, de tal forma, que não venha a querer ser o futuro opressor/a. Compreensões como esta sobre a educação é que tornam essencial e pertinente as abordagens sobre povos e comunidades tradicionais, quilombolas, povos indígenas, culturas negras, ribeirinhas, pescadoras, marisqueiras, seringueiros e tantas outros.

O primeiro passo foi dado com a obrigatoriedade da Leis 10.639/03 e 11645/08, resta às escolas do setor público e privado, assim como a todos os envolvidos nela, reconhecerem a importância da aplicação dos fundamentos da lei no cotidiano da instituição. Esse é um desafio que está selado pela lei juntamente com o compromisso de cada educador/a que compreende os fatores histórico-culturais e têm clareza da sua atuação e dos resultados construtivos que serão colhidos.

Assim, aproveitando as contribuições dos estudos de Silva (2004), quando se refere aos livros didáticos, é crucial para a erradicação do racismo que a história seja contada sem censura. O Brasil não foi descoberto, os africanos não vieram a passeio ou para compartilhar sua cultura em outro continente. Não dá para mudar o passado, mas é necessário que o momento presente seja marcado pela busca da emancipação humana, com estratégias voltadas para essa parcela significativa da maioria da população brasileira de tal forma que seja assistida e não permaneça às margens da vida social.

Seguindo os pensamentos de Freire, destaca-se que as instituições de ensino têm papel crucial, o dever de apontar em direção da cultura étnico-racial a partir de uma educação antirracista, emancipadora, progressista e comprometida em erradicar as diversas desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP, nº 3, de 10 de março de 2004. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Lex: Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=294&Itemid=227>>. Acesso em: 26 fev. 2020.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 15 fev. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DA BAHIA. **Diversidade e Igualdade Racial: Pluralidade Quilombola**. Revista Temática da Defensoria Pública do Estado da Bahia: Escola Superior da Defensoria Pública do Estado da Bahia –ESDEP, V. 1, 2017.

FACULDADE INDÍGENA INTERCULTURAL. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: UNIC; Cuiabá: Entrelinhas, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GERSEM. Luciano do Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais**. Genebra, 07 de junho de 1989. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20169.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

SANTOS, Raquel A. dos; SILVA, Rosângela M. de N. B. e S.; COELHO, Wilma de N. B. **História da África e dos africanos na educação brasileira: mito ou realidade nos 10 anos da Lei 10.639/03** in COELHO, Wilma de Nazaré Baía [et al.] (organizadores). **A Lei 10639/2003: Pesquisas e debates**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE DIREITOS HUMANOS, PARTICIPAÇÃO SOCIAL E CIDADANIA. **Direitos Humanos e Cidadania – Proteção e Reparação dos Direitos das Comunidades Tradicionais**. V.14. Rogério Duarte do Pateo. Belo Horizonte: Marginalia Comunicação, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOBRE O ORGANIZADOR

IVAN AMARO Pós-Doutor em Educação (UFF) Doutor em Educação (UNICAMP). Mestre em Educação (UnB). Professor Associado da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC/ UERJ). Atuou por 21 anos na educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), na Secretaria de Estado do Distrito Federal (SEEDF). Possui larga experiência profissional e de pesquisa na formação docente, na organização do trabalho pedagógico, na gestão escolar, nas políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas na sala de aula. Atualmente, dedica-se a pesquisas na área de gênero, sexualidade e educação, orientando dissertações de mestrado, teses de doutorado e coordenando o Núcleo de Estudos e Pesquisas Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidades (NuDES), registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 9, 10, 20, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 85

C

Comunidades tradicionais 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 83, 84, 85

Contação de histórias 39, 40, 41

Coordenação pedagógica 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 46

Corpora de aprendizes 54, 55, 56, 57, 58, 60, 62, 64, 65, 66

D

Disciplina de ciências 43, 46

diversidade 7, 8, 9, 10, 11, 12, 76, 80, 81, 82, 85

E

eletrodinâmica 67, 68, 69, 70

ensino-aprendizagem 51, 62, 65, 67, 68, 69, 71, 72

ensino de Física 67, 69, 73

Ensino e aprendizagem de línguas 54

experimentação 67, 69, 73

F

Fenomenologia 39, 40, 41, 42

Formação continuada 6, 9, 10, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 52, 82

formação docente 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 30, 65, 86

G

Gestão Escolar 30, 31, 46, 86

I

Infância 34, 41

L

Letramento literário 34, 35, 36, 38

Linguística de corpus 54, 65, 66

M

Materiais didáticos 43, 54, 55

O

Organização do trabalho pedagógico 16, 17, 18, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 86

P

Prática dos professores 43

práticas pedagógicas 12, 86



**EDITORIA
ARTEMIS
2020**