

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

SYMBOLIC VIOLENCE AND ETHNIC - RACIAL RELATIONS

Eduardo Lima
Unitins
Rosely Tavares de Souza
UFPE

Resumo: Com base em nossas experiências, enquanto professores da educação básica e de cursos de formação de professores, construímos esse texto no sentido de provocar reflexão. Defendemos a reflexão da prática docente como um meio de crescimento profissional e de criar uma cultura do ensino mais qualificada. Nossa reflexão parte de dois referenciais teóricos Edward Palmer Thompson, que nos ajuda a compreender as dinâmicas culturais, e Pierre Bourdieu, que trabalha com um conceito fundamental no texto de violência simbólica. Partindo dessa fundamentação teórica trazemos nossa experiência com oficinas de análises de livros didáticos de História após as leis 10.639 e 11.645. Finalizamos o texto não com conclusões, mas provocações e reflexões para construção de um modelo educacional inclusivo.

Palavras-chave: *Relações étnico-raciais; Educação inclusiva; Violência Simbólica.*

Abstract: Based on our experiences as teachers of basic education and teacher training courses, we built this text in order to provoke thought. We defend the reflection of teaching practice as a means of professional growth and create a more qualified teaching culture. Our reflection of two theoretical frameworks Edward Palmer Thompson, which helps us to understand the cultural dynamics, and Pierre Bourdieu, working with a fundamental concept in the text of symbolic violence. From this theoretical framework we bring our experience with workshops analysis of textbooks of history after the laws 10.639 and 11.645. We finalized the text with no conclusions, but taunts and reflections to build an inclusive educational model.

Key words: *ethnic-racial relations; Inclusive education; Symbolic violence.*

Pontos e contrapontos sobre a violência simbólica no interior da escola

A nossa reflexão para a construção deste texto é desvelar e problematizar os mecanismos da reprodução dos silenciamentos na escola no que se refere a questão étnico-racial. Questionamos por que esta desigualdade se reproduz? Quais são seus mecanismos? Como o silêncio sobre tal questão se perpetua promovendo o preconceito e discriminação na referida instituição? Analisamos que é por meio da violência simbólica, entendida como um conjunto de símbolos e representações agressivas e discriminatórias, que se manifesta na escola, assim como fora dela.

Em 2013 o Ministério da Educação-MEC instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica”, com objetivo de estabelecer uma base educacional comum a todo território nacional e para todas as redes de ensino. Esse documento, com força de lei, chama atenção, para este projeto de pesquisa, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Não é novidade uma legislação que obrigue os espaços educativos formais discutirem em seus currículos as relações étnico-raciais, contudo será que tais leis estão sendo cumpridas?

Desde 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação já prevê que o respeito à liberdade, e apreço à tolerância é um dos princípios básicos da educação formal. Ainda na perspectiva legalista encontramos as leis 10.639/2003 que em seu artigo 26 afirma: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira¹.” Em 2008, é promulgada a lei 11.645 que altera a lei 10.639/2003, acrescentando a História e cultura indígena no currículo nacional. É importante ressaltar que tais conteúdos não são exclusividade da disciplina História, mas sim de todas as disciplinas curriculares. Também não é uma tarefa restrita ao corpo docente, cabe a toda comunidade escolar e a gestão contribuir na

1 BRASIL. Lei nº 10.639, de 20 de dezembro de 2003.

discussão.

Percebemos que desde o final da década de 1990 as noções de cultura e relações étnico-raciais se fazem presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC. E isso não é obra do acaso, significa a conquista de novos lugares políticos e sociais conquistados pelos movimentos sociais, seja o movimento negro ou o movimento indigenista. Tais conquistas se refletem no campo educacional, pois a cultura e costumes são campos de disputas política e econômica.

Na obra “Costumes em Comum” o historiador inglês Edward Palmer Thompson aborda o processo de formação dos costumes e a complexidade do seu funcionamento. Thompson defende que o costume constituiu uma retórica da legitimação de uso, prática ou direito reclamado. Assim, o costume anda em fluxo contínuo e, ao contrário da tradição, exige constante mudança e disputa. Podemos entender a cultura, também, como um conjunto de diferentes recursos em que há trocas constantes entre os elementos seja, oral escrito, dominante e minorias, campo e metrópole, ou seja, é uma arena de conflitos permanentes. Portanto, o reconhecimento legal das minorias representativas é um avanço social. Todavia, como o processo de luta é ininterrupto as disputas são perenes. Ao conquistar uma legitimação jurídica e um reconhecimento social é necessário avançar, no sentido de, como estão sendo efetivadas as práticas de reconhecimento cultural de afrodescendentes e indígenas no Brasil.

Thompson defende que a análise dos costumes, normas e modo de vida das sociedades, no que se refere a conflitos culturais e mazelas impostas pelo processo produtivo excludente, é fundamental para uma análise social respeitável. Assim, entendendo a cultura como um campo de conflito onde poderes hegemônicos lutam por perpetuação e movimentos emergentes almejam visibilidade e representatividade, Thompson é um dos referenciais teóricos da pesquisa.

No texto “Artefatos nas redes educativas dos cotidianos de terreiros de candomblé nas relações possíveis com as escolas: discutindo as noções de tradição, cultura e identidade”, a professora Stela Caputo acompanhou e analisou como crianças e adolescentes do candomblé relacionavam sua religião com sua vida escolar. Caputo cita algumas entrevistas em momentos diferentes da vida dos participantes. Uma das jovens que contribuíram para pesquisa foi Tauna. Caputo afirma que a adolescente, aos 12 anos, como muitas crianças e adolescentes de terreiro, tinha orgulho e amor por sua religião. Numa entrevista aos 15 anos esse amor ainda estava presente, todavia, ao falar de preconceito a vergonha tomava o lugar do orgulho. Diz a entrevistada; “é muita zoação. Não dá para aguentar”. Na escola diz a jovem “é muito pior”. Já numa outra entrevista, agora com 21 anos, Tauna deu o seguinte depoimento:

É claro que importava o que a professora pensava. Importava o que todos pensavam. Quanto mais ela dizia que minha religião era ruim, mais eu tinha vergonha da religião que eu amava e amo. E não era só isso. Eu tinha vergonha do meu cabelo, me sentia mal por ser negra. O preconceito machuca em tudo. O racismo engloba tudo. Hoje as coisas mudaram e digo com firmeza e o máximo de orgulho: sou Ekedí, negra, tenho cabelo crespo e sou percussionista! Quando me assumo do candomblé, assumo minha cor, meu cabelo, meus colares, minhas roupas, minha raça e minha identidade. Meu problema hoje é tirar a química que eu usava no meu cabelo na adolescência quando eu queria que ele fosse liso. Hoje assumo meu cabelo crespo, a música que gosto, os grupos que gosto, a dança que gosto, a religião que tenho. (CAPUTO, 2012. p. 58)

Durante todo texto Caputo demonstra as dificuldades que crianças e adolescentes “de terreiro” enfrentam na sua vida escolar. O preconceito e violência física, frequentemente, são mais comuns de serem observadas. No entanto, trataremos aqui de um conceito do sociólogo francês Pierre Bourdieu de *violência simbólica*. Esta se dá na imposição legítima e dissimulada, com a valorização da cultura dominante. Há uma relação entre desigualdades sociais, espaços escolares e cultura hegemônica. Ainda é comum em espaços escolares públicos práticas como orações cristãs,

símbolos que só atendem a determinadas religiões, reprodução de preconceitos, etc. A violência simbólica muitas vezes passa “desapercebida” na vida cotidiana, mas encontra-se presente na arquitetura, nos hábitos, nos costumes, nas leis, nas mídias, nas escolas, nas universidades, etc.

Até meados do século XX as ciências sociais, e a maioria dos modelos pedagógicos, acreditavam numa escola fundamentada nas teorias funcionalistas. Havia um otimismo grande de que a escola sendo “meritocrática, moderna, com base em conhecimentos racionais, e democrática, valorização da autonomia individual, resolveria os problemas sociais. Contudo, tal modelo se mostra ineficiente desde a década de 1960, mesmo que ainda seja muito popular e reproduzido hodiernamente. Uma das grandes contribuições de Bourdieu para educação foi perceber justamente as contradições desse modelo educacional. A educação, na teoria de Bourdieu, não cumpre o papel que lhe fora atribuído de elemento decisivo de mudança social, ao contrário, passa a ser entendida como um dos principais agentes de manutenção de privilégios sociais da classe dominante.

Apesar das teorias de Bourdieu existirem há mais de 60 anos, ainda são muito presentes quando o assunto é sociologia da educação. Portanto, utilizaremos do aporte teórico do sociólogo francês na construção desta reflexão. Quando, ao início do texto, questionamos sobre o cumprimento das leis que regem uma educação étnico-racial não tínhamos a intenção de ter uma resposta imediata. Pois, é justamente essa questão que instiga tal discussão. Tal questão, se elucida a partir da prática docente, tanto na Educação básica, quanto na formação de professores, considerando que esse último grupo, não está sendo formado para construir uma nova prática na que se refere ao ensino da temática indígena e afro-brasileira.

Por muito tempo se pensou no espaço escolar como um ambiente de atores homogêneos. Esse silêncio sobre a temática é preocupante, há uma exclusão de determinados grupos, pois se não há o reconhecimento de conflito, não há questionamentos para solucioná-lo. Afirma Bourdieu:

[...] dentre os fatores que fazem com que a relação entre as características escolares e as características sociais de uma população escolar se ponha fora do alcance da consciência dos agentes, é preciso colocar, em primeiro lugar, a lei que rege o processo de eliminação diferencial: em uma população produzida por uma seleção que (mesmo nos casos em que alega apenas critérios escolares) se funda objetivamente em critérios sociais, a desigualdade da seleção tende progressivamente a reduzir e até mesmo anular os efeitos da desigualdade diante da seleção. (BOURDIEU, 2011. p. 239).

Assim, a partir de um processo de homogeneização, as seleções resultam em silêncios que culminam na dificuldade da criação de consciência dos agentes. Retomando o exemplo da jovem Tauna que por muito tempo escondeu suas crenças para evitar ser motivo de piada em seu ambiente escolar. Sendo assim, entendemos que uma fundamentação teórica sólida é imprescindível para a análise dos dados.

Segundo a pesquisadora Maria Cecília de Souza Minayo:

O reconhecimento de que existe uma polaridade complementar entre sujeito e objeto no processo qualitativo de construção científica leva, por sua vez, à necessidade de um esforço metodológico que garanta a objetivação, ou seja, a produção de uma análise o mais possível sistemática e aprofundada e que minimize as incursões do subjetivismo, do achismo e do espontaneísmo. (MINAYO, 2012. p.11)

Esse é o caminho adotado na nossa perspectiva para produção de conhecimento. Partimos de alguns pressupostos, dentre eles, de que há uma violência simbólica a determinados grupos sociais no ambiente escolar, mas de maneira alguma é uma condição imutável. Seguimos os percursos construídos pela análise dos dados em conjunto com a fundamentação teórica. Pensamos numa abordagem que esteja aliada a nossa opção teórica, Thompson e Bourdieu. Uma

pesquisa em educação exige uma lógica própria que consiste em identificar os diversos paradigmas epistemológicos que fundamentam nossa produção.

Os fenômenos educativos são históricos, portanto, é necessário que seja trabalhada a historicidade de nosso objeto. Iniciamos a discussão com as conquistas de direitos por resultado de luta dos movimentos sociais. Atualmente a demanda é por representatividade e na aceitação de reconhecimentos identitários plurais. Com o objetivo de desenvolver esse papel histórico, partimos do pressuposto que toda pesquisa científica aborda um fenômeno real.

A lei 10.639 e 11.645 superando os desafios na formação do professor

As modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, não revogaram, mas complementaram as leis anteriores com o objetivo de valorizar uma das matrizes da formação sociocultural: as populações indígenas e os afrodescendentes. Sendo a lei um poder regulatório da educação escolar no país, deve promover programas e projetos, formação continuada dos professores e gestores, fóruns de educação, reformulação dos currículos da educação básica assim como universitários e materiais didáticos, contribuindo para a o aprofundamento dessas discussões e que as mesmas possam ultrapassar os muros que ainda circundam a escola.

Neste sentido, como anuncia Selva Fonseca Guimarães (2012. p. 83) e como mencionamos nos parágrafos anteriores deste texto, esse conjunto de ações e atribuições devem ultrapassar os limites das aulas de História, buscando envolver diferentes agentes e espaços. Desse modo, analisamos também que o loco da discussão não deve ser apenas uma ou outra disciplina, mas a escola nos seus mais diversos seguimentos, para que assim haja a possibilidade de compreender a discussão, estudar o tema, a dimensão e o impacto que anunciam uma nova história da educação brasileira, fundamentada na cidadania e na democracia. Pois, o debate deve implementar ações educativas multiculturamente orientadas entre todos os sujeitos envolvidos na comunidade escolar.

Percebemos também, um significativo problema que se refere ao ensino da temática das relações étnico raciais em sala de aula e o fosso entre este e, o uso do material didático. Através de nossas análises, entre os diversos materiais, identificamos a iminente necessidade de atualizações do livro didático, ou seja, para que possam ser transpostos no livro os resultados de pesquisas historiográficas, construídas nos programas de pós-graduações do Brasil e, de maneira urgente esses estudos precisam chegar as salas de aulas da educação básica.

Nesse sentido, é mister que o conhecimento histórico precisa estar ao alcance do professor que vai atuar ou já atua com a educação básica. Só assim será possível que estes docentes possam construir novas problemáticas a partir desses estudos. Acreditamos que não somente um livro didático atualizado resolve o problema. Enfatizamos, também, que se faz necessário uma formação que contemple tais questões, muitas vezes ausentes nos currículos da graduação.

Entretanto, abordagem sobre formação de professores e a atualização do livro didático ainda não são suficientes, acreditamos, pois, que se faz necessário ainda, uma revisão dos programas de ensino dos cursos superiores, preferencialmente, as licenciaturas. Em nosso entendimento, a partir dessas modificações pontuais, poderá ser aberta uma porta para que a temática das relações étnico-raciais possam ser discutidas durante toda a formação.

A partir da perspectiva historiográfica da Nova História, que propõe uma renovação na produção do conhecimento histórico, trazendo a pauta das narrativas novos objetos, novos métodos e novos sujeitos, permite a nós, (re) -significamos a figura do índio e do afrodescendente como um indivíduo possuidor e construtor da sua história.

Além da perspectiva da Nova História, seguimos a trilha da educadora Marlene Rosa Cainelli que pontua o ensino e, sobretudo o de história, propondo o deslocamento do professor, deixando de ser receptor dos conhecimentos acadêmicos para também construir esse conhecimento juntos aos seus estudantes em sala de aula. Descentraliza a figura do professor, principalmente da educação básica, da figura do detentor do conhecimento absoluto e possibilita uma transformação desse docente em um professor pesquisador da sua prática.

Esclarecemos que a produção do conhecimento histórico elaborado na universidade por pesquisadores é diferente da produção e pesquisa realizada na sala de aula. Visto que, este primeiro é um conhecimento acadêmico, realizado, sobretudo, nos programas de pós-graduação

(Especialização, Mestrado e Doutorado). Já o professor em sala de aula, por sua vez, produz o conhecimento na esteira da produção acadêmica, fundamentando suas práticas e escolhas de recursos didáticos, como também os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula. Além disso, o professor na execução de suas aulas ele dialoga com o tempo presente, relaciona-se com os sujeitos que estão em sala de aula, junto aos colaboradores nesta produção (estudantes) e assim, tornando-se possível um novo conhecimento histórico sobre temáticas produzidas em cursos stricto sensu.

Adotando essa postura em sala de aula, de maneira dialógica, o professor vai propor aos seus estudantes pensar sobre aquele conhecimento já produzido, por exemplo; a História do Brasil tem início com a chegada dos europeus à América? Quem conta essa versão da história? Dessa forma, questiona-se ao estudante como eles veem os sujeitos em outros tempos e em outros espaços. Quais as imagens e os conhecimentos construídos sobre estes, e aqui remetemos a temática indígena? Ou seja, como essas pessoas amaram, sentiram, sofreram, elaboraram estratégias em contato com povos não índios? Também, como estavam organizados antes desse encontro? Como o processo de escravidão deixou marcas ainda permanentes em nossa sociedade? A partir dessa metodologia, sugere-se que o professor, atuando no processo de construção histórica junto aos estudantes, deve, hoje promover este debate para promoção do senso crítico, desconstruindo os estigmas de uma história vista do ponto de vista somente do europeu.

Para pontuar essa discussão, relatamos parte de nossa vivência em sala de aula nos cursos de licenciatura e Pedagogia. Outro fator importante que devemos destacar é que a nossa experiência docente permitiu promover críticas em nossa prática docente, nas modalidades de ensino em que atuamos. Em nossa vida profissional passamos por vários espaços educacionais formais desde a educação básica pública e privada a educação superior pública. Sendo assim a construção desse texto é também uma reflexão de nossa prática docente, seja como professor de educação básica, seja como professor formador de professores.

Durante nossa jornada profissional questionamos o livro didático de História com o objetivo de analisar de que forma esse material aborda a temática indígena e afro descendente. Assim, cotejando nossa experiência profissional, enquanto formadores de professores e nossa experiência na educação básica, descortinou-se novos caminhos. Enquanto professores das disciplinas de História e cultura indígena, Relações étnico-raciais, história da educação brasileira e fundamentos da educação nos cursos de Licenciatura em História e Pedagogia, realizamos algumas atividades de análise do livro didático que fundamentaram nossas reflexões.

Em momento inicial era fomentada a discussão através de dois textos: *“Os caboclos” que são índios: história indígena no Nordeste* do professor e pesquisador da UFPE Edson Silva e o texto *O efeito “túnel do tempo” e a suposta inautenticidade dos índios* de autoria do professor João Pacheco Oliveira, antropólogo e professor titular da UFRJ. Após as leituras, debatemos o texto e reelaboramos o entendimento do sujeito indígena, desconstruindo a imagem que foi consolidada durante nosso processo de escolarização.

Tendo em vista, a demanda e a complexidade da discussão, propusemos aos educandos, em seguida, uma pequena oficina em sala de aula intitulada – *análise do livro didático: entre exclusões e (re)-significações da temática indígena*. O estudo desse material se constituiu da seguinte maneira: solicitamos aos estudantes de Pedagogia e História, em momentos separados, organizados em dupla que analisassem um livro didático com base nas leis 10.639 e 11.645. Os livros didáticos foram escolhidos e levados pelos estudantes, à única ressalva era de que fossem livros publicados a partir de 2008, pois é o ano que marca a promulgação da lei 11.645.

Durante a aula eles analisaram o livro observando de que maneira as leis supracitadas aparecem na literatura didática. Se a temática das relações étnico- raciais estava presente no livro e quais os conceitos e imagens eles destacavam para comentários futuros. Para o momento da socialização das observações, também em sala de aula. A partir dessa experiência concluímos que a implementação das referidas leis ainda não se efetivaram. Analisamos um dissenso entre os cursos de formação de professores, as políticas públicas educacionais, livros didáticos e o currículo da educação básica. Neste sentido, se estudarmos com atenção a História da Educação brasileira, vamos verificar que não construímos um projeto de Educação e sim um sistema educacional frágil. Os conteúdos que deverão ser ensinados nas séries iniciais da educação básica se desconectam de

todos os outros processos, assim como o do ensino fundamental II e Médio. Estes também não são apresentados aos estudantes durante a graduação em cursos de formação de professores.

Para a pesquisadora em Educação Bernadete A. Gatti as ementas dos componentes curriculares dos cursos de Licenciaturas e Pedagogia não formam professores para atuarem na escola. Ainda permanece com um perfil de bacharelado, ou seja, formam pesquisadores, porém sem diálogo com as salas de aula. Durante nossa experiência com os discentes da UFRP, UFPE e UFAL observamos que os estudantes chegam com o projeto de “mudar o mundo”, mas não conseguem compreender a complexa atuação de um professor. Ainda para Gatti:

Educação Nacional – em dezembro de 1996, com as alterações propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas. Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. (GATTI, 2014. p.45)

O docente ao vivenciar uma sala de aula da educação básica precisa ter conhecimento das complexidades desses currículos, as dimensões para além da sua área específica, por exemplo, História, mas de toda a demanda que envolve a educação, tais como: as leis, os aspectos sociológicos, psicológicos (como uma criança ou um jovem aprende), políticos, pedagógicos, filosóficos dados ainda sobre a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares e ainda, permanecer em constante formação realizando permanentes leituras, buscando fundamentar suas práticas.

Desta maneira, articulando teoria e prática, fazendo uso dos fundamentos da educação para que as ações que serão vivenciadas em sala de aula com os estudantes em processo de escolarização, se configurem a partir de uma prática não reprodutiva de processos de exclusões de sujeitos na escola.

Alguns estudantes nos seus relatos durante as oficinas de análise dos livros didáticos se demonstraram surpresos, sobretudo, os que estavam concluindo o curso. Ressaltaram que caso não tivessem esta experiência em sala de aula, chegariam em suas turmas reproduzindo narrativas

sobre indígenas e afrodescendentes sem conseguirem estabelecer qualquer problematização. Resultado que nos foi muito gratificante.

Para não concluir...

Portanto, para que possamos construir um outro lugar para o estudo da temática étnico racial na escola, se faz necessário não apenas atualizações dos livros didáticos e da formação dos professores, mas precisamos ainda realizar um outro movimento. De acordo com Maria Aparecida Bergamaschi se faz necessário uma inquietação de nossa parte, assim como uma sensibilização à temática.

Em primeiro lugar, compreender os indígenas e negros como sujeitos históricos e considerar seu passado, e não o índio ou negro cristalizado no pretérito, ou seja, admitir e reconhecer que suas mudanças culturais, ao longo dos séculos, não descaracterizam suas raízes e práticas culturais. Ninguém exige que o homem branco use as caravelas como meio de transporte, mas há pessoas que clamam pela nudez do índio e pela escravidão negra. Estudar os processos históricos e políticos antes mesmo do contato com os europeus, processos esses que explicam a formação de suas sociedades enquanto organizações complexas, se fazem extremamente necessários. Por último, abandonar a perspectiva pontual que silencia e apaga esses povos por longos anos, inclusive nos livros didáticos e nos currículos de formação de professores, que em geral desconhece a contemporaneidade, a existência ameríndia atual.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) foi pauta de calorosas discussões durante o ano de 2015 e início de 2016, pois defende um currículo mínimo, comum e obrigatório para todo o país. Sabe-se que é imprescindível em um Brasil formado a partir de uma pluralidade cultural um currículo que garanta o mínimo de ensino significativo a crianças e adolescentes. Este documento foi alvo de inúmeras críticas, principalmente, referentes ao currículo de História que busca um rompimento com a divisão quadripartite e a visão eurocêntrica do ensino nesta área do conhecimento. O documento traz uma proposta de renovação no ensino de História acendendo um espaço para o aprendizado de outros sujeitos e objetos. O estudo da cultura indígena, africana e afro-brasileira, da História da África e das Américas amplia nossa visão do ser humano e redimensiona nosso sentido de pertencimento na nação e no mundo.

A elaboração da BNCC e as possíveis reformulações no currículo da educação básica, não encerra o problema da ausência da temática indígena na escola. Retomando Bergamaschi (2010), se faz necessário considerar os povos indígenas nossos contemporâneos, considerar sua presença em diversos setores e variados campos de atuação. O “índio” e o “negro” preservam suas práticas tradicionais, mas também são capazes de se adaptar a novas maneiras de viver: eles estudam, trabalham, fazem faculdade, moram em aldeias, cidades, campos, atuam no comércio, são advogados, médicos, professores, agrônomos, entre outros.

Por fim, um dos aspectos mais relevantes é considerar a articulação nas produções sobre os estudos referentes as relações étnico-raciais é a voz dos mesmos contando suas histórias e seus modos de vida. Consideramos que as publicações produzidas hoje por intelectuais e professores indígenas e negros oferecem possibilidades singulares para os estudos na escola. Contamos com uma relativa quantidade de publicações de escritores indígenas no Brasil, produzidas na atualidade por dezenas de etnias que constituem um outro movimento possível para as escolas não indígenas. Essas publicações buscam um redirecionamento no olhar para os conhecimentos e saberes dos povos originários, na perspectiva de mudar as imagens de povos indígenas até então vigentes, geradoras de preconceitos e discriminações, como mencionamos durante todo o trabalho.

Diante desse breve diagnóstico construído a partir da nossa vivência como professor nos cursos de formação de professores, assim como da educação básica em História, constatamos que faz parte da rotina do professor continuar seus estudos, atualizando-se, participando de congressos, colóquios, seminários, especializando-se, reelaborando suas ações, refletindo de maneira permanente a prática docente. O professor, também fruto dos seus processos de escolarização, tem muitos saberes legitimados, hábitos estruturados, naturalizações de conceitos apreendidos durante a vida escolar, muitas vezes não são desconstruídos nem mesmo no curso de graduação. Entendemos que para que um modelo educacional seja democrático ele deve ser inclusivo, não podemos mais silenciar grupos que urram pela sua representatividade e os espaços formais de

educação não podem ser omissos a esses processos.

Entendemos que muitos estudantes ao não se verem representados em livros didáticos, em não terem a história e cultura de seus ancestrais valorizada são violentados culturalmente de forma simbólica. Onde apenas símbolos de uma cultura socialmente irrepreensível são aceitos sem contestação. O homem branco, heterossexual, cristão tem sua cultura afirmada diariamente em oposição a grupos menos representativos. Nasceram privilegiados e com muitos passos à frente na falaciosa caminhada meritocrática, mas nosso papel enquanto agentes da educação é impedir que os espaços educacionais formais sejam reprodutores de preconceitos e discriminações sociais. Portanto, além de ser um trabalho teoricamente embasado é uma militância por um modelo de educação inclusivo e cidadão.

Referências

ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____; LIBÂNEO, José Carlos. (Org.). **Temas de Pedagogia - diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas e ensino de História: a lei nº 11.645/2008 como caminho para interculturalidade**. In BARROSO, Vera Lucia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet, BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei Teresinha; PADRÓS, Enrique Serra (Orgs.). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Associação Nacional de História-ANPUH-RS. Edições Est. Porto Alegre, 2010. p.151-166.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. Ed. Cortez Editora. São Paulo, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRAGA, M M. **A licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período 1973-1987**. *Ciência & Cultura*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 16-27, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. 2013.

_____. **Lei n.º 10.639 de 09 de Janeiro 2003**. Institui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"

_____. **Lei nº 11.645 de 10 de Março de 2008**. Institui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"

CANDAU, V M F. (Org.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília, DF: INEP/PUC-RJ, 1987.

CAPUTO, Stela Guedes. **Artefatos nas redes educativas dos cotidianos de terreiros de candomblé: discutindo as noções de tradição, cultura e identidade**. In: Alves, Nilda; Libâneo José Carlos. (Org.). *Temas de Pedagogia - diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.

GATTI, B. A.. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas**

educacionais. Estudos em Avaliação Educacional (Impresso), v. 25, p. 24-55, 2014.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. V. 1. 541p.

MARQUES, M.O. **A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação.** Em Aberto, Brasília, DF, n. 54, p. 7-18, 1992.

MINAYO, M. C. S.. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** Ciência e Saúde Coletiva (Impresso), v. 17, p. 621-626, 2012.

OLIVEIRA FILHO, J. P.. **O efeito “túnel do tempo” e a suposta inautenticidade dos índios atuais.** In: COHN, Clarice. (Org.). O Diálogo dos 500 anos - Brasil-Portugal - Entre o Passado e o Futuro. Rio de Janeiro: EMC, 2001, v., p. 247-286.

SILVA, Edson. **“os caboclos” que são índios: história e resistência indígena no nordeste.** Revista do Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco/CESVASF. Belém de São Francisco, ano III, nº.3, 2004, pp.127-137

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Recebido em 15 de junho de 2016
Aprovado em 24 de agosto de 2016