

**IZETH NASCIMENTO BARROS**

**EDUCAÇÃO INTER/MULTICULTURAL:  
UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA REDE  
PÚBLICA EM GRAJAÚ-MA**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Thelma Helena Costa Chahini**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2016**

**IZETH NASCIMENTO BARROS**

**EDUCAÇÃO INTER/MULTICULTURAL:  
UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA REDE  
PÚBLICA EM GRAJAÚ-MA**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 10 de maio de 2016, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº 233/2016, de 22 de abril de 2016, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof. Doutor António Teodoro

Arguente:

Prof. Doutor José Viegas Brás

Vogal:

Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Neves Gonçalves

Orientadora:

Prof.<sup>a</sup> Doutora Thelma Helena Costa Chahini

Coorientador:

Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração**

**Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2016**

Izeth Nascimento Barros. Educação Inter/Multicultural: Um estudo sobre as práticas pedagógicas dos professores da Rede Pública em Grajaú – MA.

*“Temos o direito de ser iguais sempre que as diferenças nos inferiorizem, temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracterize”.*

*Boaventura Santos*

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho:  
À minha mãe;  
À memória do meu pai;  
Aos meus irmãos;  
Aos professores que colaboraram com este estudo,  
compartilhando comigo suas experiências  
pedagógicas, num exercício de dádiva e confiança.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por ter me dado condições de realização deste trabalho.

Aos meus pais, pela educação que recebi, em especial ao meu pai Lourival Alves Barros que não está mais aqui para compartilhar essa alegria.

A todas as pessoas que me ajudaram a tornar realidade este trabalho em especial a família pelo incentivo constante.

À minha prima Letícia Arruda pelo incentivo e o acolhimento durante o estudo.

Ao meu amor, pelo incentivo e companheirismo durante toda trajetória de estudo e da minha vida.

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Thelma Chahini, pela confiança que me concedeu, pela paciência, pelo apoio e por sua generosidade na orientação deste estudo.

Ao meu co-orientador Prof. Dr. Óscar pelas valiosas contribuições.

Aos Professores da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias por fazerem parte de minha qualificação profissional.

## **RESUMO**

O presente estudo teve como objetivo primário investigar como a Educação Inter/Multicultural vinha sendo trabalhada durante as aulas de História nas Escolas Públicas de Grajaú–MA. No total foram 11 participantes, sendo 07 professores, 02 diretores e 02 coordenadores pedagógicos. Os instrumentos compreenderam observação e entrevistas semiestruturadas. Os resultados evidenciaram que apesar de os participantes demonstrarem possuir conhecimentos sobre os temas transversais Inter/Multiculturais, suas práticas docentes não operacionalizam o que recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), visto que assuntos como o dia do índio, dia da fundação da cidade de Grajaú, dia da consciência negra, dentre outros, são apenas lembrados nas datas comemorativas que compõem o calendário escolar. Evidenciou-se carência de formação, tanto a inicial quanto continuada dos professores, ausência de capacitações, de cursos de extensão, de materiais pedagógicos e de incentivo por parte da gestão educacional. Tais problemas acabam interferindo na operacionalização das Leis 10.639/03 e 11.645/08, das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs que visam as Relações Étnico-Raciais, as Culturas Afro-Brasileira e Africana e a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, durante as aulas de História.

**Palavras-chave:** Inter/Multiculturalismo. Escola. Práticas pedagógicas.

## **ABSTRACT**

The present study had as its primary objective to investigate how Inter / Multicultural education had been worked during history lessons at Public Schools of Grajaú-MA. A total of 11 participants, 07 teachers, 02 directors and 02 pedagogical coordinators. The instruments comprised observation and semi-structured interviews. The results showed that although participants show having knowledge of the cross-cutting themes Inter / Multicultural, their teaching practices do not operationalise what the National Curriculum Parameters (NCPs) recommend, since issues such as indian day, Grajaú city 's foundation day, black awareness day, among others, are only remembered on commemorative dates that form the school calendar. It has become very clear the lack of training, both initial and continuing education of the teachers, lack of training, extension courses, teaching materials and incentive from the education management. Such problems end up interfering with the operationalization of Laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08, the National Curriculum Guidelines aimed at the Ethnic-Racial Relations, Afro-Brazilian and African Cultures and Indigenous Education in Basic Education, during the classes of History.

**Keywords:** Inter / multiculturalism. School. Pedagogical practices.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AOSD	Auxiliares Operacionais de Serviços Diversos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
ISEC	Instituto Superior de Educação Continuada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
RECNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
ULHT	Universidade Lusófona de Humanas e Tecnologia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## ÍNDICE GERAL

Introdução.....	11
Capítulo I. Conceitualizando os termos cultura, multiculturalismo, pluralismo e interculturalismo.....	18
1.1. Uma relação teórica com enfoque na educação escolar.....	19
1.2. Multiculturalismo conservador ou empresarial .....	22
1.2.1. Multiculturalismo liberal de esquerda .....	23
1.2.2. Multiculturalismo crítico e de resistência .....	24
1.2.3. Multiculturalismo revolucionário .....	25
1.3. O Inter/Multiculturalismo e a Educação: os dispositivos legais internacionais e nacionais .....	26
1.3.1. A Educação inter/multicultural e a legislação brasileira.....	31
1.4. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9.394/96: alterações introduzidas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 .....	42
Capítulo II. O inter/multiculturalismo Grajauense .....	53
2.1. As influências culturais dos índios Guajajara e dos negros na Educação Escolar do Município de Grajaú-MA .....	54
2.2. As influências dos negros e dos índios na história do município de Grajaú-MA.....	54
1.2.1. Os índios Guajajara.....	56
1.2.2. Os remanescentes de quilombolas .....	62
2.3. A inclusão do ensino da história local no currículo escolar .....	67
Capítulo III. Metodologia.....	71
3.1. Local .....	76
3.1.1. Caracterização da Escola Municipal .....	76
3.1.2. Caracterização da Escola Indígena .....	79
3.2. Participantes.....	85
3.3. Instrumentos de coleta de dados .....	86
3.3.1. Procedimentos.....	101
3.3.2. Coleta de dados .....	102
3.3.3. Análise dos dados .....	103
Capítulo IV. Resultados, análise e discussão .....	106
4.1. Perfil dos/as professores/as da Escola Municipal .....	107
4.2. Concepções dos/as professores da Escola Municipal sobre Educação Multicultural..	110

4.3. Perfil dos professores indígenas .....	128
4.4. Concepções dos professores indígenas sobre Educação Multicultural.....	131
4.5. Concepções dos/as coordenadores/as pedagógicos e diretores sobre Educação Multicultural .....	141
4.5.1.Coordenadores pedagógicos .....	141
4.5.2.Os/as diretores/as .....	147
Capítulo V. Considerações finais .....	155
REFERÊNCIAS .....	160
APÊNDICES .....	I

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Sexo, idade, cor/raça dos docentes da Escola Municipal.....	107
Tabela 2 - Nível de Formação .....	108
Tabela 3 - Formação inicial .....	108
Tabela 4 - Participação em cursos de extensão, capacitação ou outros voltados para as temáticas multiculturais .....	109
Tabela 5 - Vínculo dos professores com a escola pesquisada .....	109
Tabela 6 - Tempo de atuação como professor (a) de História na escola pesquisada .....	110
Tabela 7 - Sexo, idade, cor /raça dos docentes da escola indígena .....	129
Tabela 8 - Nível de formação dos professores indígenas .....	129
Tabela 9 - Participação em cursos de extensão, capacitação ou outros voltados para Educação Indígena.....	130
Tabela 10 - Vínculo dos professores indígenas com a escola pesquisada.....	130
Tabela 11 - Tempo de atuação como professor (a) de História na escola indígena .....	131

## INTRODUÇÃO

A formação do povo brasileiro constituiu-se por uma diversidade étnico-racial e cultural, que foi ganhando várias denominações, dentre elas pode-se destacar o pluralismo, o interculturalismo e o multiculturalismo, todas oriundas do termo cultura. Essas terminologias referem-se às contribuições dos povos negros, brancos e índios, que deixaram uma herança étnico-racial e cultural deveras forte no país.

É sabido que a história do Brasil é marcada pela negação e dominação de um povo e uma cultura sobre a outra. A influência dos negros e dos índios na formação brasileira foi negada por muitos anos pela sociedade dita dominante, mas com as grandes lutas dos movimentos sociais, em especial os movimentos negros e indígenas, que tinham como objetivo lutar pela valorização e o reconhecimento das diferentes culturas, nos diversos segmentos sociais, essa situação foi mudando de configuração, alguns dispositivos legais foram promulgados no intuito de reconhecer a contribuição dos negros e dos índios na construção da sociedade brasileira.

Com a efetivação da Constituição Federal (CF) de 1988 a situação dos grupos étnicos começou a mudar, visto que finalmente foi reconhecida de fato a pluralidade cultural brasileira. Os negros e os índios passaram a ter suas identidades racial e cultural reconhecida e, a partir de então, a educação passou a ser obrigada a promover o ensino voltado para o reconhecimento das diferentes identidades culturais existente no país.

A década de 1990 foi sem dúvida um período significativo para o reconhecimento dos diferentes grupos étnico-raciais e culturais, visto que antes, os índios e os negros eram vistos na escola como meros “bastidores” da história brasileira. O estudo desses povos nas instituições de ensino se fazia a partir da percepção europeia, quando se trabalhava a história da colonização e da conquista do território brasileiro pelos portugueses, sempre era ensinada aos alunos a percepção de que esses povos (negros e índios) não eram protagonistas da história, e o sentimento de achar que o diferente significa a inferioridade era visível, pois era assim que esses povos eram apresentados. Subentendia-se, portanto, que os negros e os índios não estavam no “padrão” racial e cultural imposto pelo branco. Por isso os grupos étnicos discriminados foram escravizados, “aculturados” e alguns até extintos.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) foi sem dúvida um marco histórico para a contribuição de uma sociedade inclusiva, pois a partir do momento em que o Brasil deu conta de que era um país multicultural, assumiu que era preciso reconhecer as contribuições dos grupos étnicos que foram discriminados. Tal reconhecimento provocou várias mudanças nos

diferentes segmentos sociais, principalmente no da educação, pois os movimentos negros e indígenas entenderam a necessidade de criação de leis voltadas para o ensino da diversidade cultural nas escolas brasileiras.

O currículo escolar passou a sofrer várias mudanças, através dos dispositivos legais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN) lei nº 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as leis 10.639/03 e 11.645/08, as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica etc.

Para os movimentos negros e indígenas essas leis são resultados de suas lutas e são instrumentos indispensáveis na luta contra as desigualdades étnico-raciais e culturais, uma vez que a partir do momento que a escola passa a ter obrigação para contribuir com a desconstrução de preconceitos e estereótipos negativos atribuídos aos grupos étnicos discriminados, estará promovendo uma educação voltada para o conhecimento e o respeito das diferenças étnicas e culturais que compõem a população brasileira.

O termo multiculturalismo vem sendo tema de discussões nas políticas públicas educacionais no Brasil. As temáticas voltadas para o reconhecimento e a valorização étnico-racial e cultural dos diferentes povos brasileiros, vêm sendo foco de discussão na sociedade brasileira, através de ações democráticas e o que se tem observado é que cada vez mais essas discussões adentram as instituições de ensino, principalmente quando o fator observado é o ensino inter/multicultural a partir da prática pedagógica dos professores.

Atualmente há uma valorização da cultura dos diferentes grupos étnicos existentes no país e também uma preocupação evidente nas instituições de ensino, que é a de levar a história desses povos de forma significativa para os alunos, principalmente os da Educação Básica.

Diante do exposto, torna-se necessário buscar entender como as escolas públicas tratam o inter/multiculturalismo brasileiro em seus conteúdos curriculares a partir da dinâmica pedagógica dos professores no dia a dia em sala de aula.

Partindo desse entendimento e tendo em vista que a formação do povo grajauense contou com a contribuição de vários povos, que dentre deles podem-se citar: os brancos, os negros, os índios, em especial os Guajajara da denominação *Tenetebara*. Buscou-se conhecer a dinâmica de ensino nas escolas públicas do referido município.

A escolha pelo tema Educação Inter/Multicultural se deu pelo fato de a pesquisadora fazer parte do processo ensino-aprendizagem em Grajaú, tanto como professora, como técnica em planejamento da Rede Municipal de Ensino.

Na vivência profissional observam-se discussões educacionais vinculadas à diversidade cultural, linguística e os diversos aspectos identitários presentes nas escolas públicas deste município. Tem-se percebido que os/as docentes das escolas públicas do referido município, encaram a diversidade racial e cultural como obstáculo no processo ensino-aprendizagem, demonstrando a necessidade de novas práticas pedagógicas voltadas para tais temáticas.

Diante dessa inquietação e após a especialização em Gestão em Políticas Públicas em Gênero e Raça pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), aumentou, na pesquisadora, o desejo em conhecer as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de História, tendo, para tanto, escolhido uma escola municipal e outra indígena, na sede do município como lócus da investigação.

Há outro motivo, em realizar este estudo: o interesse em adquirir conhecimento sobre a história do município. Grajaú traz um leque de curiosidades, pois a sua história é marcada pelas inter-relações desses diferentes povos, onde suas peculiaridades singulares são visíveis na composição e na cultura da população grajauense. Essa cultura multifacetada hoje é tema de discussões em conferências, fóruns, audiências públicas em níveis: municipal, estadual e federal, principalmente quando é direcionada à educação.

Desta forma, surge a necessidade de entender a diversidade étnico-racial e cultural presentes nas escolas públicas do município, assim como compreender suas relações historicamente marcadas por desigualdades: étnico-racial e sócio cultural. Nesse processo histórico é destacada tanto a contribuição dos índios como a dos negros na formação da sociedade grajauense como também os conflitos inter-étnicos que aconteceram nessa trajetória histórica e que até hoje permeia no município. Essa afirmação se dá devido ao fato da cidade estar localizada entre reservas indígenas, situada na região Centro Sul do Maranhão.

A escola é um espaço social, onde estão presentes diversas culturas e, por isso, pode mediar uma relação de convivência afetiva, conscientizando que todos devem respeitar e valorizar as diferenças presentes não só na escola, mas também na sociedade como um todo, sejam elas, racial, cultural, sexual, religiosa e outras.

Nesse sentido, resta indagar: como os professores do Ensino Fundamental que ministram a disciplina História estão trabalhando a questão da Educação Inter/Multicultural em suas aulas nas escolas públicas de Grajaú-MA.

A grande problemática a ser discutida são os conflitos entre igualdade e diferenças do ponto de vista étnico-racial e sócio cultural, levando em conta as dificuldades nas relações

entre grupos claramente diferenciados pela cor de pele, idioma, valores e crenças, gênero, religião, diferenças sociais e culturais etc.

Nos últimos anos, as teorias inter/multiculturais têm adentrado no campo educacional com objetivo de incluir no currículo escolar conteúdos que reconheçam as múltiplas identidades culturais presentes no país. Os assuntos pedagógicos passaram a pensar em uma abordagem inter/multicultural que viesse combater os preconceitos e discriminação ligada à raça, cor, ao gênero, religião, sexualidade, às deficiências, à idade, à cultura e outras formas que diferem um indivíduo do outro.

Durante a história das lutas pelo reconhecimento da diversidade cultural no Brasil, pode-se destacar a Constituição Federal de 1988 como um marco histórico que veio de fato reconhecer e valorizar a diversidade cultural do país. Trouxe em seu texto encaminhamentos para fazer valer o direito à diversidade.

Em sua Seção II, artigo 215 fica claro a preocupação com a diversidade cultural. No artigo 216 o texto diz: “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988).

Desde então vem crescendo, a partir dos princípios básicos constitucionais, a preocupação com a preservação das culturas, entendendo-se o direito à diversidade como garantia da sobrevivência humana, sendo então valorizada quanto à própria necessidade de diversidade e isso é demonstrado com a promulgação de vários dispositivos legais, após a CF/88.

A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBEN), lei de nº 9.394/96, no artigo 26, § 4º diz que “O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

Em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) colocam a diversidade nos temas transversais, com o tema “pluralidade cultural”. A diversidade cultural começa de fato a fazer parte do currículo da escola, uma vez que vieram para orientar os professores nas suas práticas pedagógicas.

Outro fato importante foi à lei 10.639/03 que determinou o ensino da história e da cultura afro-brasileira não só na disciplina de História, Artes e Literatura como é colocada pela LDBEN, mas passa a ser incorporada em todas as disciplinas (BRASIL, 2003).

Em 2008 a lei nº 11.645/08 altera novamente a de nº 9.394/96, modificada pela lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no

currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008).

As escolas, embora disponham dos PCNs e da lei 10.639/03 que dá obrigatoriedade às escolas públicas e privadas para abordarem em seus currículos de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” na sala de aula, ainda assim, observa-se que há necessidade de práticas pedagógicas voltadas para o contexto das relações étnico-raciais, visto que é notória a dificuldade de os professores trabalharem na sala de aula essas diferenças, talvez por falta de formação adequada ou até mesmo por falta de uma política interna voltada à Educação Inter/Multicultural.

Conforme Arroyo:

“Apesar dos avanços que tivemos no reconhecimento da diversidade presente na nossa sociedade e em nossas escolas e da diversidade nos processos de construção e apreensão do conhecimento, nosso comportamento continua linear. Não fomos preparados para tratar profissionalmente essa diversidade para entendê-la. Falta-nos uma leitura teórica do peso da diversidade sócio-cultural nos processos de aprendizagem. [...] o que já está sendo feito para incorporar essa diversidade em nossas propostas pedagógicas? O que está sendo inovado nas escolas para darem conta dessa diversidade?” (Arroyo, 1996, p. 43)

É importante enfatizar que a educação é o caminho para a construção de um indivíduo crítico, preparado para conviver com as diferenças étnico-raciais, culturais, sexuais, religiosas e outras.

Dessa forma, reconhecer o inter/multiculturalismo brasileiro é considerar as diferentes identidades étnico-raciais e culturais. Portanto, é fundamental que a escola esteja aberta a discutir meios para que os alunos reconheçam e valorizem o inter/multiculturalismo do seu próprio país.

A partir do momento que o indivíduo aceita a identidade do outro e a de si próprio, ele estará reconhecendo sua origem e conseqüentemente terá orgulho de suas manifestações culturais. A escola deve levar a criança a valorizar a sua origem, a sua cultura, o lugar onde vive, pois só assim haverá de fato uma educação democrática.

Portanto, a escola de hoje constituiu uma nova ideologia pautada na heterogeneidade, aceitando que a população brasileira é composta por diversas etnias, nas quais as marcas identitárias, como a cor da pele, modos de falar, diversidade religiosa etc. fazem com uma pessoa ou grupo sejam diferente de outro.

Desse modo, o presente trabalho teve como objetivo geral investigar como os professores do Ensino Fundamental que ministram a disciplina de História estavam trabalhando o inter/multiculturalismo nas escolas públicas em Grajaú-MA.

Os objetivos específicos compreenderam: Conhecer as práticas pedagógicas dos professores de História das escolas municipal e indígena investigada; Identificar nas aulas de História conteúdos voltados para o inter/multiculturalismo nacional e local; Observar os projetos pedagógicos que contemplem temáticas voltadas para a diversidade, para o pluralismo, para o interculturalismo e para o inter/multiculturalismo brasileiro; Verificar documentos internos como: Projeto Político Pedagógico, Plano de Ação e Planos de aulas dos professores de História no intuito de identificar se é ou não contemplado conteúdos que valorize e reconheça as contribuições dos povos de matrizes africanas e indígenas, conforme determina as leis 10.639/03 e 11.645/08; Descrever as concepções dos sujeitos participantes da pesquisa relacionadas da temática Educação Inter/Multicultural.

Para conduzir a investigação, no primeiro momento foi feito um estudo na literatura sobre a temática Educação Inter/Multicultural. Dentre os autores que discutem tal assunto estão: Candau (2008, 2005, 2002), Gonçalves (2006), Kenechtel (2003), Silva (2000), Laraia (2009), McLaren (2000a, 2000b, 2002, 1997) e outros. Esses autores discutem sobre a relação entre multiculturalismo e educação, trazendo conceitos de culturas e suas diversas vertentes como os termos: diversidade, pluralidade, interculturalidade e multiculturalismo.

Posteriormente foi necessário delimitar a investigação considerando os seguintes aspectos: A pesquisa qualitativa como abordagem metodológica; A prática pedagógica narrada pelos professores que ministram a disciplina de História como objeto da pesquisa; Os professores, coordenadores pedagógicos e diretores como sujeitos; As escolas públicas (01 municipal e outra Indígena) como lócus.

A confluência de três campos teóricos, a saber:

- Conceitos dos termos cultura, multiculturalismo, pluralismo e interculturalismo, fazendo uma relação teórica com a educação;
- Educação inter/multicultural e os dispositivos legais internacionais e nacionais;
- O inter/multiculturalismo grajauense e sua influência na educação do município de Grajaú-MA.

Para a realização da pesquisa empírica optou-se por uma pesquisa de campo de cunho qualitativo. Os dados foram coletados a partir da observação sistematizada e entrevistas semiestruturada, aplicados a (06) professores da disciplina História, (02) coordenadores pedagógicos e (02) diretores que atuam nas escolas públicas do município. Contou-se ainda com relatos de (01) sujeito externo, cuja contribuição foi fundamental para a compreensão do inter/multiculturalismo grajauense.

A análise dos dados foi baseada nos autores Ludke e André (1986) que relatam a importância da análise, uma vez que num primeiro momento há necessidade de organização de o material coletado ser dividido em partes, relacionando e identificando em suas partes as tendências, para que posteriormente possam ser sistematizadas.

A organização textual dessa dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro deles apresenta uma Introdução, contendo justificativa de ordem legal específica e pessoal, problema, os objetivos, a metodologia e os procedimentos utilizados na pesquisa. Os instrumentos utilizados, o exercício do método que conduzirá à construção dessa dissertação, as reflexões metodológicas que contribuíram para a percepção da pesquisadora através da observação da aplicação de instrumentos como entrevistas e caderno de campo para levantamento de dados, tabulação e cruzamento desses dados.

A construção do segundo capítulo consta de um referencial teórico em que se faz uma contextualização entre os termos cultura, multiculturalismo, pluralismo e interculturalismo buscando uma relação teórica com enfoque na educação escolar.

No terceiro capítulo aborda-se a respeito do inter/multiculturalismo grajauense buscando explicar as influências culturais dos índios, em especial os Guajajara e dos negros na formação do povo grajauense. Ainda contou, como fonte de pesquisa, a literatura local e a história oral, para buscar informações sobre as relações étnico-raciais presentes no município.

No quarto capítulo apresenta o caminho metodológico percorrido durante a investigação, desde planejamento, do desenvolvimento e o término do estudo. A caracterização das escolas investigadas, sua origem e sua contribuição para a educação do município de Grajaú-MA. A realidade da diversidade cultural presente nessas escolas subsidiará uma amostra do fenômeno estudado que resultará em um esboço do objeto e dos sujeitos implicados na investigação.

O quinto capítulo descreve a pesquisa de campo, bem como a realidade da escola de campo de pesquisa, as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores da Escola Municipal e da Escola Indígena, com relação à inclusão de conteúdos inter/multiculturais nas aulas ministradas pelos professores de História. Faz-se ainda no quinto capítulo, uma relação entre os dados coletados através das observações e entrevistas com professores, coordenadores pedagógicos e diretores para responder a questão central da presente pesquisa. Nas Considerações finais discorre-se sobre os objetivos da investigação foram alcançados e o referencial bibliográfico utilizados na dissertação.

**CAPÍTULO I.**  
**CONCEITUALIZANDO OS TERMOS CULTURA,**  
**MULTICULTURALISMO, PLURALISMO E**  
**INTERCULTURALISMO**

## **1.1. UMA RELAÇÃO TEÓRICA COM ENFOQUE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

A cultura sempre esteve presente na humanidade, podendo ser retratada nas características de organização de cada sociedade, comunidade ou grupo de indivíduos. Nesse sentido Laraia (2009, p.25) define cultura como “termo germânico *Kulter* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *Civilization* referia-se principalmente às realizações materiais de um povo”.

Esses termos foram resumidos conforme Tylon (1917 apud LARAIA,2009, p. 25) no vocábulo inglês *Culture*, que “tomado em seu amplo sentido sentindo etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”.

O termo cultura vai ganhando novas denotações de acordo com a evolução da humanidade, isso significa que a cultura de um povo está atrelada ao seu meio e ao tempo cronológico em que vive e também está relacionado ao sentido etnográfico.

Neste sentido, entender a correlação do termo cultura e educação necessita compreender as vertentes que foram se configurando a partir de tal termo, que se pode denominar: Diversidade, Multiculturalismo, Pluralismo e Interculturalismo.

Conforme Candau (2008, p.13), “não há educação que não seja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Existe uma relação intrínseca entre educação e culturas [...] não podem ser analisados a não ser a partir de uma íntima articulação”. Dessa forma, compreende-se que não se pode separar educação do seu contexto social e, conseqüentemente, dos processos culturais, visto que há um elo entre educação e cultura.

Para que se entenda o real sentido do termo multiculturalismo, torna-se necessário citar vários derivados do termo cultura como, por exemplo: diversidade, pluralidade, interculturalismo, multiculturalismo e outros. Tais denominações estão intrinsecamente associadas ao respeito às etnias, aos grupos sociais, sexualidades, dentre outros.

De acordo com Machado, no que se refere:

“A teoria sobre a cultura tem sido progressivamente substituída pela idéia de culturas, uma pluralidade que inclui a cultura elite, mas também, a de diferentes grupos sociais, denotando os diferentes a respeito das etnias, nacionalidades, sexualidades e gerações. Nessa complexidade de relações de significados, de forma diferenciada, é que surgiu a perspectiva multicultural. Isso significa reconhecer a pluralidade dos grupos sócias, étnicos e culturais que a compõem. Significa valorizar a riqueza que a heterogeneidade traz à sociedade e rejeitar quaisquer mecanismos discriminatórios contra grupos que se manifestem em seu interior.” (Machado, 2002, p. 31)

Conforme as transformações que ocorreram na vida humana, o termo cultural ganhou sentidos que podem ser demonstrados nos meios sociais, políticos e culturais que conseqüentemente ganhou outras denominações, como por exemplo: o multiculturalismo, pluralismo, o interculturalismo etc.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o multiculturalismo é um sinônimo do termo cultura, visto que, a ligação desses termos está atrelada pelo fato de fazerem referência a existência da diversidade étnico-racial e cultural.

Conforme a autora Knechtel, o real sentido do termo:

“O multiculturalismo nada mais é do que o fato de várias culturas se encontrarem no mesmo espaço e tempo. Quando no mesmo país, numa cidade, num mesmo bairro, várias culturas se encontram e procuram coexistir, tem – se o multiculturalismo. Multi (muita) culturalismo (culturas).” (Knechtel, 2003, p. 30).

Em consonância com a autora, numa sociedade ocorre o encontro de uma diversidade que significa afirmar a existência das diferenças, sejam elas, étnico-racial ou cultural, portanto, cada povo tem suas especificidades culturais, os que diferem uns dos outros, pelo fato de suas origens históricas estarem presentes no seu modo de ser e de viver. Então, a identidade de um povo é fundamental para que aconteça a valorização das origens culturais que se expressam em diferentes formas. Define-se a identidade de um povo por suas raízes históricas, culturais e pela identidade cultural.

Candau vem a conceituar tal termo dizendo que:

“Identidade é um conceito polissêmico, podendo representar o que uma pessoa tem de mais característico ou exclusivo, ao mesmo tempo em que indica que pertencemos ao mesmo grupo. No entanto, este termo, usado com sentido jurídico, psicológico e cultural, é fundamental na compreensão das relações humanas, sociais e educativas e interessa nos trabalha-lo na sua relação com a dimensão cultural. A cultura tem sido um dos principais pilares de construção e afirmação da identidade. [...] a identidade é compreendida enquanto construção social que produz efeitos sociais.” (Candau, 2002, p. 31)

Dentre, os diferentes sentidos do termo identidade, busca-se o sentido cultural por destacar a importância de indivíduo, de um grupo, de uma sociedade, de um país que se auto reconhecer nos aspectos identitários. Só admitindo suas origens históricas e culturais que

ocorre a valorização e o reconhecimento das diferenças, sejam elas étnicas - raciais, culturais, sociais, dentre outras.

Para Silva, há uma distinção entre diversidade e diferença:

“Em geral utiliza-se o termo diversidade para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferenças culturais. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a idéia de que a diversidade está dada, que ela pré existe aos processos sociais pelos os quais numa outra perspectiva-ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relação de poder e autoridade.” (Silva, 2000, p. 44-45)

Conforme os diferentes autores apontados nesse estudo, o termo cultura traz várias abordagens, a serem analisadas para que se possa entender as suas influências na escola. Torna-se relevante, absorver a cultura que está fora do ambiente escolar, assim como o inter/multiculturalismo presente na sociedade.

Diante do exposto, a perspectiva multicultural está pautada em valorizar e reconhecer as diferenças quer sejam étnico-raciais, cultural, sexual e outras e contra qualquer forma de discriminação, pois entende que a sociedade é heterogênea, devendo haver interação entre os diversos grupos.

O multiculturalismo e o interculturalismo andam juntos, visto que um depende do outro. Portanto, para se discutir o encontro de culturas em um mesmo espaço é necessário observar a inter-relação entre as diferentes culturas em um mesmo espaço.

Entende-se que o interculturalismo surge da necessidade de interação harmônica entre as diferentes culturas, considerando como objetivo o conhecer uns aos outros, respeitando a identidade de cada um, reconhecendo e valorizando a cultura do outro.

O termo multiculturalismo foi ganhando vários enfoques que podem ser retratados pela história das lutas dos movimentos sociais, principalmente o movimento negro que, devido ao fato de estar ligado a vários movimentos sociais foi ganhando vários significados.

Para discorrer sobre o sentido do termo multiculturalismo a autora Candau (2005a), destaca as abordagens: assimilacionista, diferencialista, monoculturalismo plural e interativo/integralidade, distinguindo uma da outra conforme os aspectos históricos.

Conforme a autora, o Multiculturalismo Assimilacionista foi uma política que tinha como objetivo integrar todos os grupos excluídos na sociedade, o que acabava incorporando a uma cultura a outra, ou seja, processo de homogeneização, o que quer dizer que a cultura dos grupos discriminados não era reconhecida, uma vez que eles tinham que se integrar à cultura

dominante, no caso a do branco e a cultura dos negros e dos índios eram relegadas, deslegitimando assim os seus saberes, línguas, crenças etc.

Já o multiculturalismo diferencialista surge em crítica a essa política assimilacionista, onde a identidade dos grupos discriminados era negada, sendo oprimida pela a cultura dominante, a ideologia diferencialista era o reconhecimento das diferenças culturais, garantindo assim, a expressão das diferentes identidades culturais.

O multiculturalismo intercultural/interativo é uma abordagem que confronta a assimilacionista e diferencialista, pois o seu principal objetivo é a promoção da liberdade das inter-relações entre os diferentes grupos étnicos, já que para essa abordagem além de se tornar necessário reconhecer os grupos étnico-raciais e culturais, era preciso que as inter-relações desses diferentes povos fossem harmoniosas.

Para McLaren (2002a, p. 110) as tendências multiculturais são fundamentais para compreender a realidade das relações pluriculturais, destacando quatro tendências multiculturais: Conservador, Humanístico Liberal, Liberal de Esquerda e Crítico demonstrando as diferenças entre cada uma delas, visto que “as características de cada posição tendem a se misturar umas com as outras dentro do horizonte geral da vida social”.

Nesse sentido, torna-se relevante descrever cada uma dessas tendências, visto que, seus significados estão ligados a ideologias presentes em uma determinada sociedade, cada visão está direcionada aos ideais políticos e sociais de uma determinada época, por isso, essas tendências apontam a visão da classe dita dominante em cada período histórico, conforme veremos a seguir.

## **1.2. MULTICULTURALISMO CONSERVADOR OU EMPRESARIAL**

De acordo com McLaren (2000a), o multiculturalismo conservador ou empresarial tem, em sua essência as doutrinas da supremacia branca, e ao colocar as outras etnias como inferiores, demonstrava a supremacia de uma cultura sobre as outras, tornando-as assimilacionista, pois os grupos inferiorizados tinham que se integrar à cultura dominante.

A autora Candau (2005a), relata muito bem a tendência assimilacionista, essa visão objetivava a homogeneização cultural, pois a cultura dita dominante “branco” era a que a predominava e os outros grupos étnicos tinham que se adequar a ela. Logo, a cultura dos demais grupos étnicos, era desconsiderada na sociedade.

Conforme expresso pela autora infere-se que a cultura do homem branco era imposta aos demais grupos étnico-raciais, eram inferiorizados diante do branco, pela etnia, cor e pelo

conhecimento cognitivo. Essa visão impunha que os grupos étnicos discriminados (negros e índios), eram obrigados a seguir um modelo cultural da etnia dominante.

### **1.2.1. Multiculturalismo humanista liberal**

Para McLaren (2000a, p.119), a abordagem Multiculturalismo Humanista Liberal é “baseado na igualdade racial entre as raças, na sua equivalência cognitiva ou na racionalidade iminente em todas as raças que lhes permitem competir igualmente em uma sociedade capitalista”.

O que se entende dessa abordagem é que ela está voltada para atender a um sistema capitalista. Admite, portanto, que todos são iguais, independente de sua cor, etnia e, conseqüentemente nos aspectos intelectuais e cognitivos se equiparam desta forma, visto que todos podem competir igualmente no mercado de trabalho.

Candau (2002) chama atenção para o fato de que:

“Para que esta competição possa ocorrer é necessário remover os obstáculos através de reformas orientadas a melhorar condições econômicas e socioculturais das populações dominadas. Para tal, podem ser criados programas específicos, dentro do modelo social vigente. Esta posição [...] se reveste frequentemente de um humanismo etnocêntrico e universalista que privilegia na realidade os referentes dos grupos dominantes” (Candau, 2002, p. 83).

O multiculturalismo Humanista Liberal por estar ligado ao sistema político, social e econômico traz em seu bojo a relação entre as diferenças étnico-raciais e culturais e o sistema capitalista, entendendo que para competir igualmente é necessário que as capacidades intelectuais dos grupos étnicos estejam equiparadas, ou seja, não coloca um grupo superior ou inferior ao outro.

### **1.2.2. Multiculturalismo liberal de esquerda**

O teor do pensamento dessa abordagem está nos fundamentos ideológicos dos teóricos liberais de esquerda, visto que defendiam uma visão de igualdade étnico-racial, mas também era preciso valorizar as características culturais específicas de todos os grupos étnicos. Conforme McLaren (1997), o principal objetivo da abordagem multiculturalismo liberal de esquerda é enfatizar as diferenças culturais, da mesma forma deve ser feito com a igualdade étnico-racial, pois, para a autora a diversidade acontece naturalmente e é construída no meio social e independe dos processos históricos.

A respeito da diferença cultural e a igualdade entre grupos étnico-raciais Candau (2002) coloca ênfase na diferença cultural e diz que ao privilegiar a igualdade entre os grupos étnico-raciais pode ocultar diferenças raciais e culturais importantes entre elas, assim como as diferenças de gênero, classe social e sexualidade.

“[...] esta posição pode tender a essencializar as diferenças e não ter presente que estas são construções históricas e culturais, permeadas por relações de poder. Favorece muitas vezes também um certo elitismo populista que valoriza as experiências dos grupos populares e étnicos e praticamente não leva em consideração a cultura dominante” (Candau, 2002, p. 83).

A autora diz que quando se privilegia a diferença cultural dá-se ênfase à igualdade étnica e deixa-se visível que, a partir desse momento, corre-se um grande risco de ofuscar outras diferenças, como as relacionadas à sexualidade, gênero e social. É preciso que todas as diferenças existentes sejam reconhecidas, valorizadas e respeitadas para povos discriminados (os negros e índios) obtenham os mesmos direitos (sociais, políticos, econômicos etc.).

### **1.2.3. Multiculturalismo crítico e de resistência**

Segundo McLaren (1997, p. 123) o multiculturalismo crítico e de resistência:

“[...] compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplos sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência [...], mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados” (McLaren, 1997, p. 123).

Para o autor, essa abordagem reconhece as diversas identidades culturais ressaltando a importância das relações entre as diferenças culturais para a convivência harmoniosa em uma sociedade. É sabido que os conflitos étnico-raciais e culturais sempre existiram, e que sempre houve lutas através dos movimentos sociais que reivindicam os ideais das classes discriminadas.

Conforme McLaren (2000a, p. 112), o multiculturalismo crítico e de resistência traz uma perspectiva que vem “desenvolvendo a idéia de multiculturalismo crítico, a partir da perspectiva de uma abordagem de significado pós-estruturalista de resistência, e enfatizando o papel que a língua e a representação desempenham na construção de significado e identidade”.

Destaca-se ainda, na ideia do autor, pontos importantes que influenciaram essa abordagem como, a perspectiva de compreender a representação étnica, classe, social e gênero, sendo resultados das constantes lutas dos movimentos sociais, assim como também as

transformações sociais, culturais e institucionais, visto que suas significações foram fundamentais para tais transformações.

A cultura, nessa abordagem, não é vista como harmoniosa, pois há existência de conflitos quando não há consenso entre os grupos culturais e/ou étnico - raciais, a democracia deixa de ser vista como um processo amigável, visto que o multiculturalismo crítico e de resistência demonstra que as representações étnico-raciais, de classe e gênero, resultaram em grandes movimentos sociais, que buscavam condições de vida digna, onde cada um fosse capaz de aceitar e respeitar o outro com as suas diferenças e seus segmentos sociais.

#### **1.2.4. Multiculturalismo revolucionário**

Conforme McLaren (2000b), o multiculturalismo revolucionário destaca a importância do indivíduo se reconhece enquanto militante revolucionário, tendo como meta combater qualquer forma de preconceito ou discriminação à grupos étnico-raciais, gênero, classe social, cultura etc.

McLaren (2000b), afirma que o multiculturalismo revolucionário está ligado à pedagogia crítica que:

“Dirige-se a formas específicas de inteligibilidade e de racionalidade crítica, mas também se refere à história da alma. Ela fala para os sem-voz e os da periferia, os marginalizados e os excluídos. Ela é mitopoética, no sentido de que é ligada pelo pulsar da memória à história das lutas de libertação no planeta” (McLaren, 2000b, p. 23).

Entende-se que o desejo pelo reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial e cultural torna-se uma luta constante através dos movimentos sociais, tendo em vista a resistência da cultura dominante, a do branco. A relação entre dominador e dominado sempre foi conflituosa, tendo em vista que o grupo dominante era contrário às diferenças étnicas e culturais, e, na visão elitista, eles eram o grupo étnico.

No campo educacional essa abordagem dá destaque importante para a pedagogia crítica. Conforme McLaren (2000b, p. 42) a importância da abordagem revolucionária multicultural para a pedagogia, deve-se ao fato de que:

“A pedagogia não está preocupada apenas com a transmissão de conhecimento, ela está fundamentalmente preocupada com a forma pela a qual o conhecimento produz tanto o significado como a influência, como ele vem a ser uma moeda cultural que ressoa e estende os interesses que tanto os professores como estudantes legitimam dentro do contexto da sala de aula” (McLaren, 2000b, p. 42).

Desta forma, a escola tem um papel fundamental na difusão dos conteúdos multiculturais, objetivando erradicar qualquer forma de discriminação e preconceito. Visto que é fundamental que haja interação harmoniosa entre os diferentes grupos étnico-raciais e culturais existentes no ambiente escolar.

### **1.3. O INTER/MULTICULTURALISMO E A EDUCAÇÃO: OS DISPOSITIVOS LEGAIS INTERNACIONAIS E NACIONAIS**

O Brasil é um país que foi constituído por diferentes povos, tem em sua essência a presença do negro, do índio, do branco, do mestiço, do mulato e outros. Um país que mesmo sendo genuíno da mistura étnico-raciais, negou as suas raízes por vários séculos.

Nesse contexto, tem em sua história a negação dos grupos étnicos discriminados por uma elite dita dominante. Esses grupos (negros e índios) viveram em condições impostas pelo branco, chegando até a serem obrigados a deixarem a sua cultura, como exemplos citam-se a cultura dos povos indígenas e a dos negros. A condição de vida que lhes eram impostas acabava desconsiderando a cultura desses povos.

Diante dessa situação, os grupos étnicos passam a se organizar de forma estratégica e daí surgem os chamados movimentos sociais. Esses movimentos vieram para reivindicar os direitos sociais, econômicos, políticos etc., a todos os grupos étnicos que eram excluídos pela classe dominante, no caso os brancos considerados a elite da sociedade.

Os movimentos chegam ao Brasil com os mesmos ideais norte-americanos de lutarem por uma sociedade inclusiva, onde os negros, os índios, os pobres tivessem direitos iguais aos dos brancos, que eram colocados como superiores. As reivindicações adentram no campo educacional visando uma educação onde todos tivessem acesso.

Portanto, para falar da origem do multiculturalismo é necessário destacar os movimentos sociais, visto que foi dentro desses movimentos, principalmente o movimento negro que se originou o termo multiculturalismo. À medida que os movimentos foram crescendo foi ganhando força e expandindo-se por todo território.

O multiculturalismo cresce nos movimentos sociais e se estende aos diversos segmentos sociais como (saúde, educação, política e etc.). Aqui se destacam as instituições de ensino, visto que o pensamento ideológico dos movimentos parte-se do princípio de que era preciso que se tivesse uma educação democrática, que todos fossem tratados como iguais, que respeitassem as diferenças étnicas, culturais, de classes sociais etc.

Nesse sentido, a relação do multiculturalismo e educação, está embasada na história dos movimentos sociais, principalmente o movimento negro, onde o termo surgiu e se intensificou pautado na busca da inclusão social, política, econômica e cultural. Os grupos étnicos discriminados insatisfeitos com a condição de vida que era imposta pela elite, passam a reivindicar os seus direitos sociais através dos movimentos sociais.

Apesar de esses povos viverem em condições desiguais, quando comparada com a do branco, se organizaram e tiveram suas representações através de tais movimentos, tendo suas ações caráter sociopolítico e cultural. Ensejando, assim, diferentes meios de a população se organizar e expressar suas necessidades.

A educação passa a ser foco dos movimentos negros, tendo a Europa e os Estados Unidos como precursores. A partir daí, a ideologia de uma educação inclusiva se expande aos demais países, até chegar aos latino-americanos.

De acordo com Gonçalves (2004), os grandes pioneiros da relação entre multiculturalismo e escola estão os professores afro-americanos, Gwerdolyn, C. Banker, James A. Banks, Geneva Gay, Cal A. Grant, esses profissionais eram das áreas sociais, influenciados pelos precursores dos estudos negros e pelo impacto do *Blanc Studies* nas escolas. Buscando, portanto, uma política educacional democrática, onde todos fossem capazes de fazer parte dela e serem respeitados enquanto ser humano, pois buscavam a igualdade de direitos, nos aspectos políticos, econômicos, social, cultural e principalmente no campo educacional.

Tais estudiosos pregavam a ideologia da inclusão na educação, para que todos possam ser tratados igualmente. Mas era necessário reestruturar as instituições de ensino, para propiciar igualdade de oportunidade, principalmente àqueles que eram excluídos. Esses profissionais contribuíram com suas pesquisas e práticas pedagógicas para a implementação de novas metodologias de ensino, voltados principalmente à inclusão das temáticas multiculturais, dando um grande impulso em direção a novas reformulações no currículo das instituições de ensino.

A autora Candau (2002), destaca dentre os defensores norte-americanos do multiculturalismo em educação a contribuição de Banks, merecendo destaque:

“Por estar profundamente envolvido com a questão das relações entre multiculturalismo e educação, é James A. Banks, conceituado especialista da área, com ampla produção acadêmica [...] Situa-se na perspectiva da construção de uma “sociedade mais justa, lutando contra assimetria cultural, social e política” (enfoque sócio crítico). Aborda a educação intercultural, na escola, a partir de um enfoque institucional, incorporando elementos de denúncia e luta contra a discriminação e o racismo” (Candau, 2002, p. 84).

A autora destaca as dimensões de educação multicultural trazidas por Banks (1999), onde ele coloca as relações entre os processos de construção do conhecimento e a redução do preconceito apresentados em um quadro destacando que em uma educação multicultural deve haver a integração de conteúdo, o processo de construção do conhecimento, pedagogia da equidade, redução do preconceito, uma cultura escolar e estrutura social que reforcem o empoderamento de diferentes grupos.

De acordo com Machado (2002) a visão de Banks com relação à educação multicultural está pautada em:

“Um movimento reformador que tem a finalidade de produzir modificações no sistema educacional. Segundo Banks, o desígnio fundamental da educação multicultural é oferecer a todos os estudantes, condições para que possam desenvolver habilidades, atitudes e conhecimentos essencialmente úteis, que os tornem capazes de atuar tanto no ambiente cultural dominante quanto no universo próprio de sua cultura étnica, além de proporcionar as qualidades necessárias para interagir com outras culturas e assumir novas posturas em relação a um estado de coisas diferente do da sua origem” (Machado, 2002, p. 54).

A relação do multiculturalismo e educação brasileira passa a ser discutida no país por volta da década de 50. Impulsionados pela ideologia dos afro-americanos e dos afro-descendentes que viviam no Brasil, insatisfeitos com as condições de vida, principalmente com a educação que lhes eram ofertadas, passam a reivindicar melhorias de condições de vida. O objetivo era reduzir as desigualdades sociais em todos os segmentos (político, social, educacional etc.). Daí surge no país uma ideia de uma educação multicultural, visto que, o movimento negro pretendia aumentar o nível de escolaridade e também o fim do sistema de segregação nas instituições de ensino.

Os autores Gonçalves e Silva (1998), descrevem como surge a discussão do multiculturalismo no movimento negro do Brasil:

“A abertura do movimento negro brasileiro à causa de libertação dos novos africanos, a influência da teoria negritude, os aportes sociológicos que desmitificam o mito da democracia racial e as mudanças nas conjunturas nacional que propiciam o debate sobre a unidade nacional, tudo isso forma o contexto sobre o qual se separa um caminho mais sólido para o desenvolvimento de idéias multiculturais” (Gonçalves & Silva, 1998, p. 85).

Em consonância com os autores, o movimento negro que ocorreu no Brasil foi fundamental para o reconhecimento do multiculturalismo existente no país, visto que foi através das reivindicações feitas através de vários movimentos que os negros conseguiram aumentar o nível de escolaridade para seu povo e o fim do sistema de segregação, que ocorreu em 1968.

Mas não bastava só aumentar o nível de escolaridade, era preciso lutar pela inclusão de programas de estudos negros e que fosse reconhecida a cultura afro-brasileira no currículo escolar. Essas abordagens passaram a serem reivindicadas nos movimentos liderados pelos negros, uma vez que, tinham como objetivo submeter os conteúdos escolares a um exame crítico.

Entende-se que esses movimentos almejavam uma educação que fosse democrática, ao reconhecer que o país negou, por muitos anos, a diversidade étnico-racial e cultural que sempre esteve presente na população brasileira.

É sabido da importância de uma educação inclusiva, tendo em seu currículo a valorização do ensino multicultural, reconhecendo as contribuições que os povos negros e índios deixaram na formação do povo brasileiro e que até hoje está presente no país. É importante lembrar que o país passou por regime ditatorial, que exclui os grupos étnicos, as classes sociais (baixas) etc., pois lhes foram negados os direitos individuais e coletivos.

Somente a partir da década de 80, após a queda do regime militar, o Brasil começa a ganhar um espírito democrático e, nesse momento, os movimentos sociais voltam cheios de desejos sociais, devido às condições na qual viviam e começam a lutar pelo reconhecimento de um país multicultural, onde todos devem ser respeitados com suas diferenças étnicas e culturais. A inclusão de conteúdos no currículo escolar que reconhecesse a diversidade étnico-racial e cultural nas instituições era uma meta do movimento negro do país. Neste momento o termo multiculturalismo passa a se agregar na educação com a finalidade de contribuir na formação do cidadão.

Tal discussão é citada por Silva (2003, p. 27) quando diz que “o debate sobre o multiculturalismo assume ao longo das últimas décadas várias faces e concepções através de processos, geralmente demandados por lutas empreendidas por movimentos sociais ou grupos minoritários no interior das sociedades”.

Portanto, o termo multiculturalismo passa a ganhar outras denominações que surgem de acordo com as peculiaridades de cada país. Vejamos nos países anglo-saxão como EUA, Canadá e Grã-Betânia utilizam-se do termo multiculturalismo, enquanto os outros países da Europa se referem a uma educação inter/multicultural como é conceituado pelos escritores Stoer e Cortesão (1999), ao confirmar que tal termo serve para direcionar uma gama de propostas com o objetivo de promover as relações e o respeito entre os grupos socioculturais, através de processos democráticos e também dialógicos.

Os autores enfatizam a importância de uma prática pedagógica que venha a desvelar o daltonismo cultural presente no ambiente escolar, ou seja, romper com características

monocultural que os professores têm demonstrado, visto que essa visão acaba gerando aspectos negativos para a prática pedagógica.

Para Candau (2009) o daltonismo cultural:

“Tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais comunitárias ou não colocá-las em sala de aula por diferentes razões: a dificuldade e falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais fácil de agir é centrar no grupo “padrão”, ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considera-la como um desafio para a prática educativa” (Candau, 2009, p. 28).

Sendo assim, a prática docente deve partir de uma visão heterogênea, onde todas as diferenças existentes (étnicas, de gênero, de origens, regionais, sexuais etc.) sejam valorizadas nos conteúdos em sala de aula. Desta forma, o professor estará de fato reconhecendo a diversidade na sua prática de ensino e rompendo com atitudes monocultural.

Partindo dessa ideia, é notado o surgimento de uma perspectiva intercultural quando o fato é discutir as inter-relações entre os diferentes grupos étnico-raciais e culturais existentes no ambiente escolar assim como na sociedade como um todo. Que conforme Silva (2003, p. 48) é “um significativo grupo de pesquisadores de multiculturalidade e educação apontam para um consenso no uso do termo interculturalidade”. Entende-se que ao se pensar culturas tornam-se necessário discutir a relação entre os diferentes grupos étnicos.

Para aguçar a ideia, Candau (2005a) diz que:

“A interculturalidade aposta na relação entre grupos sociais e étnicos. Enfrenta a conflitividade inerente a essa relação [...] a perspectiva intercultural que promove uma educação para o reconhecimento do “outro” para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural. Uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas” (Candau, 2005a, p. 35).

No Brasil o termo multiculturalismo ganha uma perspectiva intercultural na década de 90, pois havia discussões emergentes das classes sociais para que ocorressem reformas na política educacional do Brasil, durante esse período foram promulgados vários dispositivos legais que determinava a valorização do inter/multiculturalismo brasileiro como: a CF/88 (Brasil, 1988), a LDB/96 (Brasil, 1996), os PCNs (1997b, 1997c), as leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008) etc.

Diante do exposto, torna-se fundamental entender o que as leis brasileiras dizem sobre a inclusão e a valorização do inter/multiculturalismo do país. O próximo subtópico faz uma análise sobre a educação inter/multicultural e o que diz a legislação do Brasil a respeito da inclusão de ensino inter/multicultural no currículo da educação brasileira.

### **1.3.1. A Educação inter/multicultural e a legislação brasileira**

A formação do povo brasileiro é marcada pela influência de vários povos, dentre eles podem-se citar os negros, índios e europeus, como principais etnias que formaram a nação do país. A diversidade étnico-racial e cultural sempre esteve presente na história brasileira, mas por muitos anos houve um processo de dominação étnico-racial e cultural, onde prevalecia a do branco, negando assim, a cultura dos negros e índios.

Com o passar dos tempos surgem vários movimentos sociais em nível internacional e nacional, destacam-se aqui os movimentos negros e indígenas, que buscavam o reconhecimento e valorização de seu povo, em todos os segmentos (político, educacional, social etc.) da sociedade, enquanto pessoas que possuem culturas próprias.

O reconhecimento à diversidade étnico-racial e cultural foi, sem dúvida, evidenciado nas grandes lutas dos movimentos sociais tornando-se fundamental para o entendimento dos dispositivos legais que foram conquistados ao longo dos anos.

Partindo dessa análise, buscam-se marcos legais que asseguram o reconhecimento e a valorização dos grupos étnico-raciais, que foram excluídos por muito tempo na história do Brasil.

Dessa forma, buscou-se fazer uma contextualização histórica dos principais dispositivos legais promulgados no Brasil. Para análise fez-se um recorte a partir da CF/88, Planos Nacionais de Educação, LDBEN lei 9.394 de 1996, PCNs (1997), as leis nº 10.636/03 e 11.645/08, as DCNs para as Relações Étnico-Raciais e as DCNs para Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

#### **1.3.1.1. A Constituição Federal de 1988 e o reconhecimento da diversidade cultural no Brasil**

A CF/88 foi o primeiro passo significativo para que de fato fossem assegurados os direitos individuais e coletivos sem qualquer forma de discriminação, sejam elas, étnico-raciais ou culturais. Foi a partir de então que todos os indivíduos passaram a serem considerados como iguais, onde todos devem respeitar as diferenças existentes no país, ou seja, que os iguais sejam tratados como iguais e os diferentes como diferentes.

A Carta Magna foi sem dúvida a mais democrática, uma vez que trouxe direitos e garantias fundamentais para a população brasileira. Os grupos étnico-raciais que antes não tinham seus direitos culturais assegurados em lei passam a ter.

O art. 3º inciso IV traz como um dos objetivos dos princípios fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988). Esse artigo deixa claro que a discriminação e o racismo é crime.

Conforme seu art. 5º “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988). Portanto, deve ser assegurado ao povo brasileiro direitos igualitários, sem qualquer forma de discriminação. O principal objetivo desse artigo foi garantir aos grupos étnicos raciais discriminados o direito de serem considerados iguais com as suas diferenças culturais.

Os grupos étnico-raciais e culturais passam a ter os mesmos direitos que sempre foram direcionados aos brancos, dentre os quais se destacam a educação, que não tinham acesso, pois a educação brasileira não era democrática, excluía os negros, os índios, os pobres, das instituições de ensino.

Outro ponto importante é o destaque que o art. 210 dá ao currículo da educação brasileira. De acordo com sua redação “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). A diversidade passa a ser foco nos anos iniciais do ensino fundamental com a finalidade que os alunos conheçam e aprenda a respeitar os valores culturais de todo país, assim como, o da sua própria localidade.

Os valores culturais regionais são ressaltados neste artigo reconhecendo que a população brasileira precisa valorizar a identidade de seu povo, ou seja, é preciso que todos reconheçam e respeitem as diferenças culturais existentes, visto que, essas diferenças estão expressas nos municípios dos estados brasileiros.

Esse mesmo artigo destaca em seu § 2º “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988).

É sabido que a história dos povos indígenas é marcada pelo processo de violação dos direitos culturais, visto que, esses povos foram escravizados não só através da mão de obra, mas também pelo processo denominado aculturação que lhes tiravam o direito de viver conforme sua cultura nativa. A CF/88 vem assegurar que a educação indígena deve incluir em seu currículo a utilização da língua materna. Desta forma, as diversas etnias indígenas existentes no país manterão as suas raízes culturais.

O que se percebe é que a preocupação da lei é preservar a língua materna dos povos indígenas, uma vez que à medida que o tempo passa os povos indígenas vão tendo mais contato com a cultura do branco, contato esse que acaba influenciando no modo de vida dos índios, pois eles vêm deixando seus hábitos e costumes por causa do contato direto com a cultura do branco. Daí a importância de as escolas indígenas valorizarem a cultura do seu povo no processo ensino-aprendizagem dos alunos das diversas comunidades indígenas.

Conforme análise desse artigo pode-se afirmar que os valores culturais são assegurados não só na sociedade como um todo, mas também, nas instituições de ensino, visto que o respeito é enfatizado tanto aos valores artísticos como foram citados os nacionais e regionais.

Portanto, compreende-se que a diferença está na essência de uma localidade em conformidade como o modo de viver, destacando os costumes culturais, ou seja, é importante que cada região, município ou comunidade valorize a sua cultura local.

A educação escolar brasileira tem papel fundamental de formar cidadãos preparados para lidar com as diferenças étnico-raciais e culturais, pois a escola também é um espaço onde acontece a inter-relação entre os diversos povos existente em uma determinada sociedade. De acordo com o art. 215 “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às informações da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988).

É de responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal (DF) e dos Municípios a disseminação das manifestações culturais do país, proporcionando a toda sociedade brasileira informações sobre a pluralidade cultural presente no país.

Desta forma, as instâncias públicas são responsáveis pelo incentivo da valorização e do reconhecimento das manifestações culturais.

Conforme descreve o Art. 215:

“O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso as fontes de cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais” (Brasil, 1988)

A CF/88 apresenta em seu artigo a preocupação em preservar a diversidade cultural existente no país. O reconhecimento da diversidade étnico-racial e cultural passou a ser assegurada e tornou-se garantia a sobrevivência humana. Esta diversidade cultural é reconhecida em seu art. 216 como patrimônio cultural brasileiro:

“Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência a identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira nos quais se incluem:

I- as formas de expressão;

II- os modos de criar, fazer e viver;

III- as criações científicas, artísticas e tecnológicas e etc.” (Brasil, 1988)

Esse artigo destaca que as formas de expressão, os modos de criar, fazer, viver, as criações científicas, artísticas, tecnológicas etc. são patrimônio cultural brasileiro. As diferentes expressões culturais do povo brasileiro, portanto, o patrimônio materiais e imateriais devem ser reconhecidos e valorizados por todos.

Outro ponto importante que a CF/88 traz é que determina a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE), ressaltando a preocupação de o país ter um plano voltado para educação brasileira, pois se tornava necessário a criação de metas que viessem a melhorar a educação do país.

### **1.3.1.2. Os planos nacionais de Educação**

A discussão para a criação de um PNE já vinha sendo pensada desde a década de 30, quando os movimentos sociais já almejavam uma educação que atendesse toda sociedade brasileira, principalmente as classes menos favorecida.

A própria CF/34 demonstrava preocupação com a educação brasileira:

“Art. 150- declarava ser competência da União, fixar plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo território do país.

Art. 152- da Constituição Federal, competência precípua ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, a elaborar o Plano Nacional de Educação para ser aprovado pelo poder legislativo, sugerindo ao governo as medidas que julgasse necessárias para a melhor solução dos problemas educacionais bem como a distribuição adequada de fundos especiais.” (Brasil, 1934)

Naquela época a educação não era democrática e o país apresentava dados de analfabetismo altíssimo, mas mesmo com a Constituição Federal determinando a criação de um plano estas não aconteceram, devido às mudanças no sistema político.

Em 1937, com o Golpe Militar, o país tem uma mudança no sistema de governo. Foi instaurado um Estado Novo e outra CF/37 é promulgada em 10 de dezembro de 1937, mas não tinha caráter democrático. Os avanços já conquistados com a CF/34 acabaram sendo desconsiderados pela nova Constituição e com isso o país regrediu em todos os aspectos, principalmente o relacionado à educação.

Os planos e as mudanças que tinham sido contemplados na CF/34 foram ignorados pelo novo sistema de governo que, conseqüentemente, cria uma nova constituição totalmente antidemocrática. O interesse do Estado era supremo a qualquer interesse social.

Com relação à educação do país, a CF/37 trouxe uma orientação política educacional voltada totalmente ao sistema capitalista (Brasil, 1937). Em seu texto deixa bem claro a necessidade da preparação de um maior contingente de mão de obra para as novas atividades abertas pelo mercado de trabalho. O país, naquele momento, necessitava de trabalhadores que atendessem às novas exigências do mercado de trabalho, voltado para o processo de industrialização, ou seja, a troca mão de obra manual pela maquinizada.

Nesse sentido, a Constituição Federal vigente enfatizava o ensino pré-vocacional e profissional. Retirou do seu texto o determinante que a educação é direito de todos, que era bem explícito na Constituição anterior.

O ensino passa a ser livre à iniciativa individual e a associação ou pessoas coletivas, públicas e particulares, tirando do Estado qualquer responsabilidade para com a educação brasileira. Manteve a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário e torna-se obrigatório o ensino dos trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias.

É importante falar que durante o período de Reforma Capanema foi baixado o Decreto lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que regulamenta o ensino comercial que era o ensino do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que só foi criado três anos depois do decreto. Sendo colocado em vigor após o fim do Estado Novo, em 1946.

O período de 1934 a 1945 foi marcado por reformas dos ensinos secundários e universitário, ensejados pelo ministro da Educação e Saúde Pública Gustavo Capanema Filho. Nessa época, o Brasil já implantava as bases da educação nacional, e, em 1953, surge o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Até 1960 o sistema educacional era centralizado e o modelo imposto era seguido pelos estados e municípios, somente a partir da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) lei nº 4.024/61, os órgãos estaduais e municipais ganharam mais autonomia, o que fez com que diminuísse a centralização do MEC. A partir da promulgação dessa lei volta à discussão da criação de um PNE.

A criação do 1º Plano Nacional de Educação aconteceu no ano seguinte e estabelecia critérios para o uso dos recursos públicos em educação, já que formulava um conjunto de metas a serem alcançados em oito anos. O plano foi formulado pelo MEC em 1962 e aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), porém não se constituiu em lei (Brasil, 1962).

Em 1964, após o golpe militar, o governo instituiu uma ditadura militar, e o povo brasileiro passa a não ter os direitos individuais assegurados. Durante vinte anos o país passou por rigoroso controle estatal. As produções culturais que eram expressas por diferentes grupos étnicos, durante esse período as manifestações culturais foram censuradas e seu povo sofreu repressão. A educação foi organizada conforme o modelo imposto pelo governo, e o PNE de 1962 não chegou a ser colocado em prática.

Somente com a CF/88, houve determinação para que os PNE se tornassem leis e, a partir da sua promulgação, a educação passou a ser tema de discussão nos debates voltados para a melhoria da educação brasileira.

Portanto, o que se percebe é que os acontecimentos históricos têm influenciado nos avanços e retrocessos da educação brasileira. Somente após a promulgação da CF/88 começa de fato a se projetar metas para melhorar a educação brasileira, visto que existia um alto índice de analfabetismo.

## **A) PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS DE 1993 A 2003**

Com a efetivação da CF/88 pode-se pensar na concretização de uma nova política educacional, mas ainda levou anos para que de fato o país tomasse o primeiro o primeiro passo.

O primeiro PNE surge somente em 1993, foi elaborado pelo MEC ficando intitulado como o Plano Decenal de Educação para Todos. Esse plano foi resultado de um compromisso afirmado pelo Brasil em cumprimento das resoluções aprovadas na Conferência Mundial para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, no ano de 1990, coordenada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.

O seguinte plano buscava a ampliação da oferta e a melhoria da qualidade da educação do Ensino Fundamental, com intuito de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tendo como principal objetivo assegurar as crianças, jovens e adultos conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem as necessidades elementares da vida contemporânea. Foi estabelecido um prazo de até 2003 para o país alcançar os objetivos propostos pelo plano.

Os objetivos expressos no plano foram os seguintes:

- 1 Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho;
- 2 Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento;
- 3 Ampliar os meios e o alcance da educação básica;
- 4 Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem;
- 5 Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromissos;
- 6 Incrementar os recursos financeiros para manutenção e investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação;
- 7 Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional. (BRASIL, 1993).

Tal plano só contemplava o Ensino Fundamental e, por isso, passou a ser questionado pela sociedade civil que queria uma educação que atendesse a todos os níveis da educação.

Ocorreram vários movimentos sociais que reivindicavam a elaboração de um novo plano para educação brasileira. Mas somente com a promulgação da lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), foi determinado um prazo de um ano após sua promulgação para que a União encaminhar ao Congresso Nacional o PNE, com as diretrizes e metas para os próximos dez anos e que deveria estar em consonância com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos.

Porém, esse plano não contemplava todos os níveis e modalidades da educação brasileira, já que atendia só o Ensino Fundamental. O país precisava de um plano para que viesse atender aos anseios de toda sociedade brasileira, principalmente da classe menos favorecida.

Em 1996 com efetivação da LDBEN, surgem várias discussões para elaboração de um plano de educação. As reivindicações feitas através de mobilizações sociais, da classe de educadores e outros vinham solicitar que o cumprimento do art. 87 da lei Darcy Ribeiro.

## **B) PLANO NACIONAL DECENAL DE EDUCAÇÃO DE 2001-2010**

Com a promulgação da LDBEN lei nº 9.394/96, ficou estabelecido que a União é responsável por elaborar um PNE. Tarefa essa que ficou a cargo do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP).

Conforme o §1º do art. 87 da LDBEN “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos” (Brasil, 1996).

O PNE de 2001 a 2010 foi discutido amplamente por discutido por diversos setores da sociedade, onde foram apresentadas diversas propostas para melhorar o ensino brasileiro. Somente em 9 de janeiro de 2001 o novo PNE foi aprovado pelo congresso nacional instituído pela lei nº 10.172/2001. Trouxe em esboço políticas e ações governamentais, fixaram objetivos e metas para a educação brasileira por um período de 10 anos, que ficou denominada década da educação.

De acordo com PNE de 2001 a 2010, tiveram-se como objetivos:

“Em síntese, o Plano tem como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (Brasil, 2001).

Em análise a este plano pode-se notar que apresentou vários problemas sociais como, por exemplo, o analfabetismo, a péssima qualidade de ensino, as desigualdades sociais etc. Buscava uma escola acessível a todos, sem distinção étnico-racial, de classe, religião, cultura e outros. O plano demonstrava a necessidade de um modelo de escola democrática, onde todos tivessem acesso às discussões voltadas para processo ensino-aprendizagem. Destacava a importância de a comunidade local participar desse processo. Que a gestão escolar fosse democrática, pois a escola precisava conhecer a especificidade do meio que os discentes estavam inseridos.

Esse plano destacava ainda a importância da participação da comunidade na reestruturação dos conteúdos programáticos e contava com contribuição de todos os envolvidos na escola. Desde então, que a comunidade passou a participar da elaboração das

propostas pedagógicas das escolas brasileiras, através de conselhos escolares e também na elaboração do Projeto Político Pedagógico.

O processo de democratização da escola era algo que já vinha sendo almejado nos ideais dos movimentos sociais. Graças a essas lutas sociais hoje a sociedade participa das discussões políticas voltadas para educação escolar do país.

Outro ponto importante a ser destacado é que faltando um ano para término de vigência desse plano, em 2009 os sistemas educacionais começaram a elaborar um novo plano. Foram realizadas várias conferências, seminários e outros, a nível nacional, estadual e municipal, resultando na Conferência Nacional de Educação (CONAE), que aconteceu no dia 28 de março a 1º de abril de 2010 em Brasília. Esse evento envolveu tanto o poder público como os diversos setores da sociedade civil vinculados à educação do país.

Foram discutidas no evento as prioridades da educação do país desde a educação infantil até a pós-graduação. Estas eram as prioridades para a elaboração do PNE 2011, conforme descreve o próximo tópico.

### **C) PLANO DECENAL NACIONAL DE EDUCAÇÃO- 2011 A 2020**

Os resultados das discussões da Conferência Nacional de Educação que aconteceu em Brasília em 2010, conforme citado anteriormente foi fundamental para a elaboração do atual PNE.

Durante a CONAE de 2010 foi redigido um documento oficial organizado em seis eixos que apresentam a seguinte forma:

- O papel do Estado na garantia do direito à educação: organização e regulamentação da educação nacional;
- Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação;
- Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar;
- Formação e valorização dos profissionais da educação;
- Financiamento da educação e controle social e;
- Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade.

O último eixo traz a inclusão e a diversidade como meta a ser cumprida até 2020. Esse plano foi o primeiro a reconhecer a diversidade como fundamental para o cumprimento dos objetivos propostos por tal plano.

É importante destacar que conforme o documento do CONAE o investimento à educação é de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) previsto no eixo V, e no plano foi

reduzida para 7% na proposta MEC. Portanto, nem tudo que foi contemplado na conferência foi aceita pelo ministério.

A respeito da universalização da educação brasileira passa a ser dos 4 aos 16 anos de idade, tendo um grande destaque nesse novo plano. O seguinte plano se fundamenta nas premissas:

- Universalização da educação básica pública, por meio de acesso e permanência na instituição educacional;
- Expansão da oferta da educação superior, sobretudo a pública, por meio do acesso e permanência na instituição educacional;
- Garantia de padrão de qualidade em todas as instituições de ensino, por meio do domínio de saberes, habilidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento do cidadão, bem como da oferta dos insumos próprios a cada nível, etapa e modalidade do ensino;
- Garantia de ensino para o estudante em qualquer nível, etapa ou modalidade da educação, nos estabelecimentos públicos oficiais;
- Gestão democrática da educação e controle social da educação;
- Respeito e atendimento às diversidades étnicas, religiosas, econômicas e culturais;
- Excelência na formação e na valorização dos profissionais da educação;
- Financiamento público das instituições públicas (Abreu; Cordolli, 2011; Brasil, 2011).

É notório que as premissas do PNE contemplam os dispositivos legais para a educação brasileira como a própria CF/88 e a LDBEN/96. O plano traz 20 metas a serem cumpridas até 2020, conforme demonstra os itens abaixo:

“Meta 1: Universalizar até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população até três anos.

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de seis a quatorze anos;

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento, nesta faixa etária” (Brasil, 2011).

Nestas três metas pode-se perceber a preocupação em melhorar a qualidade da educação básica do país, portanto passa a ser foco tanto dos sistemas governamentais, visto que, essas questões têm sido causas de várias mobilizações da sociedade civil.

“Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade;

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica.” (Brasil, 2011).

Essas últimas metas citadas, mostram a importância de incluir no ensino regular pessoas com deficiências, condutas típicas e altas habilidades, visto que todos têm direito de frequentar a escola, independente de suas limitações.

A própria LDB dedica o capítulo V exclusivo para educação especial, que vem a configurar-se uma perspectiva positiva para que ocorra uma educação inclusiva nas escolas brasileiras, portanto, o ensino público do país deve incluir aqueles que por muito tempo foram excluídos das escolas, devido suas limitações.

O plano traz a meta 7: atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):

**Quadro 1.** Meta 7 do Plano Nacional de Educação

<b>IDEB</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>	<b>2015</b>	<b>2017</b>	<b>2019</b>	<b>2021</b>
Anos iniciais do Ens. Fundamental.	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do Ens. Fundamental	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Brasil (2011).

O sistema educacional juntamente com os demais profissionais da educação (professores, coordenadores pedagógicos, diretores etc.) e a comunidade escolar externa vem desenvolvendo estratégias metodológicas de ensino para melhorar o IDEB.

Desta forma, a figura do professor é fundamental para que os alunos melhorem sua aprendizagem escolar. Daí a importância de o professor ser criativo, ou seja, aquele busca corretamente novos métodos de propiciar a aprendizagem de cada aluno.

É importante destacar que para o aumento do nível do IDEB, a meta 7 utiliza-se estratégias para alcançar tal objetivo, conforme demonstra os itens abaixo:

“7.16) garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos termos da lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e da lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil em geral.

7.17) Ampliar a educação do campo, quilombola e indígena a partir de visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural.” (Brasil, 2011)

Diante do exposto, pode-se afirmar que o PNE 2011-2020 reafirma o que determinam os dispositivos legais voltados para o reconhecimento e a valorização aos diversos grupos étnicos existentes no país. Reconhece, portanto, a importância de se trabalhar com as questões étnico-raciais na escola e também que a escola apresente como um espaço democrático, proporcionando que todos participem e contribuam nas formulações pedagógicas de ensino.

A Meta 8 tem como objetivo:

“Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e quatro anos de modo mínimo de doze anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional” (Brasil, 2011).

Esta meta reconhece a desigualdade educacional existente principalmente quando concerne a população da zona rural e das regiões que demonstram a não equiparação educacional entre negros e não negros.

É sabido que o reconhecimento da diversidade étnico-racial e cultural do país foi durante muito tempo foi foco de discussões no seio dos movimentos negros e que a educação era entendida como o caminho para a desconstrução de pensamentos racistas e discriminatórios.

Desta forma, o espaço escolar tem um papel importante na formação de cidadãos através do ensino-aprendizagem e para isso é preciso que todos contribuam nesse processo, o professor tem papel fundamental na trajetória da formação desse aluno, pois é, através da sua prática pedagógica que ocorrerá mudanças positivas na forma de pensar de cada indivíduo.

#### **1.4. A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) -LEI Nº 9.394/96: ALTERAÇÕES INTRODUZIDAS PELAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08**

Na década de 90, floresceu mais ainda as discussões sobre o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial e cultural do país nos movimentos sociais. Tiveram como resultados dessas lutas, dispositivos que asseguram a inclusão de temáticas multiculturais nas instituições de ensino e grandes reformulações foram introduzidas no currículo das escolas brasileiras a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei de nº 9.394/96 que estabelecem diretrizes e bases da educação nacional.

A promulgação da LDBEN foi resultado dos movimentos sociais que ocorrem no país, no qual reivindicavam mudanças na educação brasileira, onde era almejada uma educação emancipatória.

Esse momento foi fortemente influenciado pelas teorias críticas e pós-críticas, surgia em contraposição à teoria tradicional. A partir dessas teorias, principalmente da pós-crítica que se começou a pensar em um currículo na perspectiva multicultural.

De acordo com Silva (2005):

“Parece haver uma evidente continuidade entre a perspectiva multiculturalista e a tradição crítica do currículo. Ao ampliar e radicalizar a pergunta crítica fundamental relativamente ao currículo (o que conta como conhecimento?), o multiculturalismo aumentou nossa compreensão sobre as bases sociais da epistemologia. Na tradição crítica mostra-se as determinações de classe do currículo; o multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, que não pode ser reduzida à dinâmica de classe. Conclui-se, portanto, que a subjetividade e o multiculturalismo são traços das teorias pós-crítica do currículo” (Silva, 2005, p. 90).

O autor considera que o multiculturalismo surge de fato na teoria pós-crítica, pois a subjetividade e o multiculturalismo que concretiza nesse momento. Coloca ainda que, na teoria crítica estavam presentes vários conceitos ideológicos como a reprodução cultural e social, enquanto na pós-crítica estava “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo” (Silva, 1999, p. 17).

Portanto, pode-se dizer que a teoria pós-crítica está voltada para os estudos culturais e multiculturais, buscando compreender as inter-relações sociais, destacando principalmente os grupos étnicos marginalizados. Essa teoria crítica a desvalorização da diversidade cultural e histórica dos povos negros e índios.

A partir do momento em que o currículo aborda questões que antes não eram vistas pelas teorias antecedentes como, por exemplo, as questões culturais, étnico-raciais, sexuais etc. se tornam evidentes a inclusão do multiculturalismo presente em uma determinada sociedade. Como uma sociedade é formada por diferenças étnico-racial e cultural é que se deve pensar numa perspectiva multicultural no currículo escolar.

Segundo Silva (2005):

“As questões multiculturais no currículo escolar vêm paulatinamente adquirindo espaço nas discussões teóricas e como temática a ser contemplada nas escolas, como dito anteriormente. Como campo teórico, de forma mais ampla, se constitui numa tentativa de compreender o processo de construção das diferenças dentro da diversidade cultural que se apresenta em sociedades plurais, na tentativa de superar preconceitos e reducionismos culturais. Percebemos assim que tornou-se lugar-comum destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo” (Silva, 2005, p. 85).

A LDBEN assinala que o currículo escolar deve incluir as especificidades regionais e locais (aspectos sociais, culturais, raciais, econômicos, políticos e outros) e isso significa que a realidade de uma determinada sociedade deve ser valorizada no ensino escolar.

De acordo com o art. 26:

“Os currículos da educação infantil, ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. No § 4º o ensino da História do Brasil levará em contas as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as de matrizes indígenas, africanas e europeias” (Brasil, 1996).

Essas mudanças emergiram a necessidade de criar diretrizes que orientam a prática pedagógica do ensino brasileiro e foi isso que o governo fez no ano seguinte da efetivação da LDBEN. Em 1997 foi criado através do Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, referenciais estes que vem a auxiliar a reformulação de novas práticas pedagógicas para os professores da Educação Básica do Brasil. Esse documento traz em seu escopo o tema transversal “pluralidade Cultural” que tem como finalidade incluir os temas voltados para a diversidade étnico-raciais no currículo escolar.

Conforme os PCNs (Brasil, 1997b):

“É sabido que, apresentado heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registram – se dificuldades para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial”.” (Brasil, 1997b, p. 22).

O documento reafirma a existência da pluralidade étnico-racial e cultural no país. Reconhecendo que o Brasil é um país constituído por várias culturas de diferentes povos que foram sujeitos da história do país, como os negros e os índios. Esses povos são destacados devidos suas contribuições na formação desse país ter sido negada por muito tempo.

Está explícito nos PCNs que o Brasil por muito tempo não reconheceu a sua diversidade étnico-racial e cultural, por isso tinha como característica a homogeneização. As identidades culturais dos negros e dos índios eram desconsideradas, esses povos eram discriminados e sofriam preconceitos de todas as formas. Apesar de a década dos anos 90 ter sido uma época em se plantou uma imagem denominada “democracia racial”, esta não funcionava de forma democrática, visto que as condições continuavam idênticas, ou seja, desiguais para as classes discriminadas. Os grupos étnico-raciais e culturais continuavam sendo discriminados, eram excluídos nos aspectos, econômicos, políticos, sociais etc.

Essa condição imposta pelo mito da “democracia racial” despertou nos grupos étnicos, em destaque aos negros e índios insatisfação, e os movimentos sociais começaram a lutar pelo seu reconhecimento e valorização das manifestações culturais.

As instituições de ensino sempre foram alvo na luta pelo reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial e cultural, tendo em vista que é um local onde se formam pessoas para conviver em harmonia na sociedade brasileira.

Desta forma, pode-se afirmar que através da educação escolar é que se transforma a ideologia de uma sociedade, portanto, a escola acaba tendo um papel fundamental na erradicação da imagem negativa que foi plantada pelos grupos ditos dominantes, referentes aos povos negros e índios.

Os PCNs recomendam que a:

“Educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem [...] a escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças-não o elogio às desigualdades. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa: podem e devem, portanto ser fator de enriquecimento” (Brasil, 1997b, p. 96-97).

Conforme o documento, as necessidades individuais dos alunos devem ser consideradas em todos os seus aspectos, assegurando assim, o respeito às diferenças, visto que, só sendo respeitados, que os alunos poderão melhorar no processo de ensino-aprendizagem. As instituições ensino deve valorizar a diversidade presente no seu próprio ambiente, assim como o professor deve ver as diferenças étnico-raciais e culturais como fator enriquecedor na prática docente.

Neste sentido, o currículo escolar ganhou uma perspectiva multicultural, onde o reconhecimento à diversidade cultural é enfatizado no eixo transversal pluralidade cultural, cujo documento destaca que:

“[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. A escola ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças-não o elogia a desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento” (Brasil 1997b, p. 96-97).

Desta forma, há um reconhecimento que a diversidade cultural existente no ambiente escolar contribui para o processo de formação dos discentes, onde todos possam respeitar cada indivíduo com as suas diferenças.

Para Gonçalves (2004):

“A temática da pluralidade cultural diz respeito ao conhecimento e a valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos étnicos que convivem no território nacional, às desigualdades sócias econômicas e às críticas as relações discriminatórias e excludentes que permeia a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal” (Gonçalves, 2004, p. 72).

Em consonância com o autor, a escola tem o papel fundamental na formação do aluno, portanto, é através das instituições de ensino que cidadão forma uma consciência crítica e reflexiva tornando-os abertos a conviver e respeitar as diferenças existentes na sociedade brasileira, portanto, a escola deve oferecer diversas formas dos alunos conhecerem seu próprio país.

Para Moreira e Candau (2003):

“A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-la e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamando a enfrentar. Os autores destacam que trabalhar a diversidade na escola tem demonstrado grande dificuldade e que devem ser enfrentadas essas dificuldades incluindo no ambiente escolar toda diversidade cultural existente, trabalhando a pluralidade cultural, evidenciando a heterogeneidade” (Moreira & Candau, 2003, p. 161).

Para os autores, a escola deve procurar meios pedagógicos que venham a contribuir no processo de ensino e aprendizagem a respeito das temáticas sobre pluralidade cultural e a diferenças sexuais, religiosas etc. Para isso, tem de se procurar meios pedagógicos que mudem métodos padronizados, desafiando todos que fazem parte do ambiente escolar para o enfrentamento de atitudes preconceituosas e discriminatórias, visto que o espaço escolar deve ser um lugar de diferentes culturas heterogêneas.

No intuito de assegurar o reconhecimento da heterogeneidade existente no Brasil, nas últimas décadas foram promulgados diversos dispositivos legais que asseguram a inclusão no

currículo escolar de conteúdos multiculturais. No campo educacional, destaca-se a lei 10.639/03 que retifica a LDBEN, incluído no currículo das instituições de ensino da cultura dos africanos e dos afro-brasileiros (Brasil, 2003).

Desta forma, com a sanção da lei 10.639/03, tornou-se obrigatória a inclusão do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos das instituições de ensino público e privado da Educação Básica Nacional. Essa lei fez alteração na LDBEN lei nº 9.394/96, sendo resultado de mais uma luta do movimento negro do Brasil em prol da educação democrática, onde todos sejam reconhecidos e respeitados com as diferenças étnicas e culturais (Brasil, 2003).

Em 2003, a LDB passa a ter nova redação, sendo acrescentados os arts. 26 “A”, 79 A e 79 B, ficando dessa forma o seu texto:

“Art. 26- A. Os estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput desse artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes a História e cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79 B. O calendário Escolar incluirá o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2003).

Em análise a esta lei, é coerente afirmar que a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da educação básica do país teve como objetivo afirmar o que já se vinha construindo, ou seja, um currículo escolar que esteja direcionado a valorização da diversidade cultural, étnico-racial, social, econômica e outras. Dessa maneira, desconstrói um modelo de currículo etnocêntrico, com predominância nas raízes europeias.

A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é direcionada aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. Desta os professores dessas disciplinas têm uma responsabilidade maior em procurar dispositivos pedagógicos como livros literários que relate as contribuições históricas desse povo.

Conforme determina o art. 26-A os estabelecimentos de ensino fundamental e médio das escolas públicas e particulares devem incluir em seus currículos os conteúdos programáticos: o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, logo em seguida, em seu

§1º destaca que tal artigo se refere ao estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômico e política pertinente à História Brasileira.

Destaca em seu §2º que os conteúdos que falam da História e Cultura Afro-Brasileira deverão ser ministrados por todas as disciplinas que fazem parte do currículo escola e coloca numa condição especial as disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras, ou seja, esse inciso afirma que tais conteúdos são fundamentais para o reconhecimento e valorização dos afro-brasileiros.

Desta forma, a escola estará propiciando o resgate das contribuições dos povos negros para a formação da sociedade brasileira, destacando a sua contribuição na identidade do povo brasileira, nos aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos etc.

Outro ponto importante destacado nesta lei foi o fato de incluir no calendário escolar o dia 20 de novembro como data a ser comemorado o dia da Consciência Negra, esta data é suma importância para o povo afro-brasileiro que durante muito tempo buscou o seu reconhecimento, visto que, vem a celebrar a inserção do negro na sociedade brasileira.

O dia 20 de novembro foi escolhido por marcar um fato não pela morte de Zumbi de Palmares, mas pela pessoa que ele representou na luta contra a escravidão dos negros. Líder de escravos refugiados lutou durante o período escravocrata contra militares, tornando-se um herói da resistência antiescravista.

Com a efetivação da lei 10.639/03, surgiu a necessidade de pensar em novas metodologias pedagógicas, que seriam utilizadas pelo discente. Assim é que em 2004, vem a ser aprovada a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Desde, então, as escolas brasileiras passam a ter um documento cujo objetivo visa orientar as práticas pedagógicas dos professores, em especial os de Artes e Literatura e História.

A lei 10. 639/03 contemplou somente a cultura de matriz africana, não sendo incluída a de matriz indígena, o que gerou insatisfação de tal etnia, uma vez que os movimentos indígenas também buscavam assegurar o estudo de sua cultura nas escolas brasileiras.

A história dos povos indígenas do Brasil é marcada pela dominação e a homogeneização cultural. Somente após a CF/88, sua identidade cultural foi reconhecida e o Estado passa a assegurar, através da Constituição Federal, o reconhecimento e a manutenção do pluralismo étnico-racial e cultural no país.

De acordo com o art. 231, “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam [...]”. No campo educacional são assegurados aos povos indígenas no art. 210 no § 2º “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988).

Candau (2010) enfatiza que nas últimas décadas, as escolas indígenas vêm passando por grandes mudanças, tanto nos aspectos organizacional como pedagógico:

“De acordo com o documento Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (MEC, 98), preparado com a participação de educadores índios, até a década de 80, as escolas para índios ainda estavam sob a lógica de dominação e da homogeneização cultural. As escolas visavam os conhecimentos preconizados pela a cultura nacional, com padrões claramente europeus, e difundir entre os indígenas o ensino da língua portuguesa” (Candau, 2010, p. 61).

Após várias reivindicações e veementes discussões dos povos indígenas e de intelectuais que discutem referidas questões, em 2008 foi efetivada a lei 11.645/08 que altera a lei nº 9.394/96 em art. 26 A §1, que já tinha sido modificada pela lei 10.639/03, mas não tinha incluído no currículo escolar o ensino da cultura indígena. Essa lei vem a determinar a inclusão no currículo escolar a história e a cultura indígena.

As lutas pela reafirmação étnica e pela valorização dos povos indígenas do Brasil se intensificaram e outras conquistas foram alcançadas, através de leis, decretos etc. Pensando em uma educação específica para os povos indígenas o Ministério da Educação Nacional criou através do decreto 6.861/2009 os Territórios Etnoeducacionais, este documento que tem como objetivo assegurar aos povos indígenas as suas identidades culturais e também garantir políticas públicas específicas ao seu povo, nas áreas da saúde, educação e o etnodesenvolvimentos dos povos indígenas.

Com essa regulamentação, o Estado, os sistemas de ensinos, as comunidades indígenas, a sociedade civil organizada devem se articular na definição de políticas públicas voltada para educação das diversas comunidades indígenas existente no país. Esse regulamento teve como finalidade atender as necessidades básicas como, por exemplo, educação, saúde e outros, dando atenção à especificidade de cada povo indígena existente no país.

É de fundamental importância para a sociedade brasileira reconhecer multiétnicidade e a pluralidade cultural das escolas indígenas, pois conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RECNEI) existem no Brasil mais de 225 povos indígenas

que se diferem pela sua cultura e as suas línguas utilizadas por cada etnia indígena. Portanto, as escolas indígenas devem contemplar em seu currículo os valores, os saberes tradicionais e as práticas culturais de cada comunidade indígena (Brasil, 2007).

De acordo com Freire (2004):

“Quando a escola foi implantada em áreas indígenas, as línguas, as tradições oral, o saber e arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido um instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas” (Freire, 2004, p. 23).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas reconhece a multietnicidade e a pluralidade cultural e linguística dos povos indígenas como:

“[...] soma de experiências históricas e sociais diversificadas, de elaborados saberes e criações, de arte, de música, de conhecimentos, de filosofias originais, construindo ao longo do milênio pela pesquisa, reflexão, criatividade, inteligência e sensibilidade de seus membros. [...] sua variedade e sua originalidade são patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil, mas, de fato, para toda humanidade” (Brasil, 2007).

Em 2012 foi instituído através da Resolução nº 5 de 22 de junho de 2012, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Reforçando o que foi assegurado pela CF 1988 e a LDBEN de 1996, “O direito a uma educação diferenciada a população indígena”, tendo como princípio o da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade (Brasil, 2012).

Na educação escolar indígena, as formas próprias de organização social, os valores simbólicos, as tradições dos povos indígenas, devem ser transmitidas de geração para geração, ou seja, os mais velhos passam seus conhecimentos para seus filhos, como forma de manter identidade cultural do seu povo. Dessa forma, a escola indígena vem a ser um espaço onde deve ser priorizado o ensino do modo de ser e de viver dos povos indígenas.

Os professores indígenas e indigenistas têm papel importante nesse processo de valorização da cultura indígena, portanto devem incluir em suas aulas conteúdos que valorize a cultura do seu povo, fazendo assim uma educação intercultural, dessa forma o professor se torna um agente de transformação dos processos pedagógicos e metodológicos da escola indígena.

A educação multicultural brasileira deve abordar as influências étnico-raciais e culturais dos povos que fizeram parte da formação do povo brasileiro, principalmente as de matrizes africanas e indígenas, visto que por muito tempo a cultura desses povos foi negada

pela sociedade brasileira. Logo, levar para a escola o conhecimento da diversidade existente no país é fundamental para a formação dos cidadãos.

Atualmente as discussões sobre a inclusão das temáticas culturais têm se intensificado, e grandes preocupações vêm sendo destacadas no intuito de sanar as deficiências existentes nas escolas brasileiras, dentre elas a falta de formação inicial e continuada, assim como, capacitações voltadas para as temáticas inter/multiculturais. Questões como essas são relevantes para que o processo de ensino-aprendizagem alcance seu objetivo, que é formar cidadãos críticos e reflexivos. Desta forma, serão capazes de conviverem com as diferenças existentes no país.

Para que aconteça de fato uma Educação Multicultural é necessário que a escola esteja preparada para trabalhar com tais temáticas, desde a gestão, a coordenação pedagógica e principalmente os professores que devem incluir em suas aulas as temáticas multiculturais.

As dificuldades que têm sido evidenciadas pelos docentes das escolas brasileiras podem ou não ocultar a diversidade cultural de grupos étnico-raciais e/ou culturais que foram negados por muitos anos. Apesar da existência de vários dispositivos legais que assegura a inclusão das temáticas multiculturais na educação escolar, ainda torna-se necessário desvelar o daltonismo cultural que está impregnado na prática educacional, por prevalecer o monoculturalismo cultural nas práticas pedagógicas.

Com relação a esse assunto Candau (2009), diz que:

“O daltonismo cultural tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou não coloca-las em evidência na sala de aula por diferentes razões: a dificuldade e a falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo “padrão”, ou, em outros casos, por, convivendo âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la como um desafio para a prática educativa” (Candau, 2009, p. 27-28).

A escola sendo um espaço que de certa introduz e reproduz conhecimento, tem um papel fundamental, de disseminar o respeito às diferenças, existente em uma determinada sociedade e conseqüentemente, os professores incluir em suas práticas pedagógicas conteúdos que valorizem e reconheçam as diferenças culturais, e não se atrelar as práticas educacionais que privilegiam uma única cultura.

De acordo com Moreira (2003 p. 162), “Reconhecer a diferença cultural na sociedade e na escola traz como primeira implicação, para a prática pedagógica o abandono de uma perspectiva monocultural [...]”. Dessa forma, é a partir de novas práticas pedagógicas que estejam abertas a reconhecer a heterogeneidade existente na sociedade, dessa maneira, o

docente a partir da sua prática docente pode desconstruir estereótipos que inferioriza os negros e os índios.

O professor, através de sua prática docente, é capaz de mudar as concepções do seu alunado, principalmente as relacionadas à diversidade cultural e étnico-racial, visto que é na sala de aula que o aluno tem o contato direto com o conhecimento formal. Os conteúdos ministrados nas diversas áreas de conhecimento que compõe o currículo escolar, em especial as disciplinas de História, Literatura e Artes, devem ser contemplados conteúdos voltados para as questões culturais, assim como, as étnicas, visto que, existem leis que asseguram o ensino dessas temáticas, portanto, entende-se que devem ser cumpridas.

## **CAPÍTULO II.**

### **O INTER/MULTICULTURALISMO GRAJAUENSE**

## **2.1. AS INFLUÊNCIAS CULTURAIS DOS ÍNDIOS GUAJAJARA E DOS NEGROS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ-MA**

A preservação da identidade cultural é fundamental para a permanência das raízes históricas dos negros e dos índios e é nesse sentido que este capítulo vai discorrer sobre o inter/multiculturalismo grajauense. No intuito de entender o processo de formação da identidade do povo grajauense narra-se uma contextualização histórica do município de Grajaú-MA desde sua origem até os dias atuais, como fatos que retratam como ocorreu a inter-relação entre os povos negros, índios e brancos que contribuíram para a formação da sociedade grajauense e sua história deve ser preservada nas escolas do referido município.

Para isso, foi necessário buscar na literatura local informações sobre as influências inter/multiculturais presentes no município. Contou-se com a contribuição de alguns autores locais como: Raízes Históricas de Sálvio Dino (1985), Notícias Históricas de Grajaú de Amorim (2008), Vareiros do Rio Grajaú: Memórias Esquecidas de Pachêco Filho (2008), dentre outros autores.

A história oral também foi uma fonte de pesquisa, para o autor Tomposon (2005, p. 197) “Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta”. Contou com a participação de um ilustre pesquisador (Prof. Raimundinho Assunção), que relatou acontecimento histórico que envolve os protagonistas da história do município, os brancos, os negros e principalmente os índios.

## **2.2. AS INFLUÊNCIAS DOS NEGROS E DOS ÍNDIOS NA HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ-MA**

Para descrever a história do município foi necessário buscar a história oral como fonte de pesquisa, que contou com a colaboração do Professor Raimundinho Assunção, reconhecido na sociedade grajauense pela sua contribuição na educação, na cultura e também na política do município.

O professor Raimundinho Assunção começou sua vida profissional em 1951, como professor ambulante, nessa época era contratado pelos fazendeiros do sertão grajauense, prestou serviços em Santa Rita dos Sales, Amarante e Sambaíba, onde passou 10 anos

exercendo sua profissão àquela comunidade até retornar à cidade Grajaú. Tornou-se funcionário público no governo do prefeito Mecenas Falcão, naquela época foi criado o ensino Mobral e sempre esteve à frente da educação do município. Tornou-se vereador e contribuiu junto à administração pública para a fundação da Biblioteca Pública Municipal Jarbas Passarinho, localizada atualmente no centro da cidade.

Conforme Alberti (1989) a história oral é:

“Um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica [...]) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo, trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc.” (Alberti, 1989, p. 52)

A memória humana foi fundamental para entender o inter/multiculturalismo grajauense, visto que as lembranças vivas das pessoas contribuem para os registros do fenômeno investigado. Além da história oral, a pesquisa ainda contou com a literatura local. Com o objetivo de confrontar as informações da história oral buscou-se na literatura local informações relacionadas ao foco da pesquisa, no intuito de alcançar a veracidade dos fatos ocorridos na construção histórica e cultural do município.

A pesquisa bibliográfica trouxe resultados sobre o contexto histórico do município de Grajaú-MA, revelando que o mesmo possui uma diversidade étnico-racial e cultural curiosa, as quais também devem ser trabalhadas nas aulas de História, Literatura e Educação Artística nas escolas do município, como forma de preservação da memória de sua história, marcada pela contribuição dos negros e dos povos indígenas, em especial o povo Guajajara, etnia que permanece até atualidade.

A história do município de Grajaú está entrelaçada com a do estado do Maranhão, tendo em vista que, a identidade maranhense foi construída com a influência de diferentes povos como os: franceses, portugueses, espanhóis, africanos, indígenas e outros.

O registro memorial iniciou-se com a narração de fatos relacionados ao processo de colonização da cidade de Grajaú que, conforme relatos do professor Raimundinho Assunção:

“O nome Grajaú veio do aventureiro Antonio Francisco do Reis, ele era Alferes de milícia, que hoje significa soldado da polícia, pois era um guarda do palácio real. Então quando o Maranhão passou a capitania aí veio às explorações de franceses, holandeses, portugueses e não ficou só aqui, foi tomando o maranhão que era Grão-Pará, era um estado só, depois foi dividido. O maranhão passou a ser Província. Depois veio o início da República e começa as perseguições políticas e muitos vieram de outros estados como da Bahia, Minas Gerais e outros migraram para o maranhão, alguns ficaram na capital e outros para o sul do estado a descobrirem novas terras, uns a mando da província e outros por está correndo das perseguições políticas.” (R. Assunção, relato)

Desta forma, essa diversidade de povos no Maranhão acabou deixando suas contribuições para a constituição da cultura regional e local, portanto, é importante ressaltar as influências étnico-racial e cultural devido ao seu valor cultural que se tornou presente em todo interior do estado maranhense.

O mosaico etnográfico que formou o Maranhão é fortemente marcado pelas influências das matrizes africanas, indígenas e europeia. Pode-se confirmar essa afirmação quando se faz referência à cultura afro-brasileira, como o tambor de crioula, o cacuriá, o reggae que retratam a cultura tanto da capital São Luís como das cidades do interior do estado.

Buscando analisar as influências culturais no interior do estado, as que mais se destacam são as manifestações culturais dos remanescentes de quilombolas e a dos povos indígenas existentes no estado. Portanto, além das origens culturais dos africanos estão presentes as dos índios, visto que o Maranhão é um estado que possui um percentual significativo de diferentes povos indígenas.

Esses povos estão distribuídos em 11 terras indígenas localizadas no centro do Maranhão, especificamente nas regiões dos rios Grajaú, Mearim, Pindaré e Zutura. De acordo com os dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), as terras Bacurizinho, Araribóia e Cana Brava conta com 85% da população dos índios Guajajara. Essas terras estão localizadas nos municípios de Grajaú, Amarante, Santa Luzia e Barra do Corda.

### **2.2.1. Os índios Guajajara**

Pode-se afirmar, então, que a presença dos índios Guajajara pertencente à denominação Tenetehara é muito forte nessas regiões do interior do Maranhão, e Grajaú é uma das cidades que concentra um grande número populacional de índios Guajajara distribuídos em várias aldeias que estão localizadas na zona urbana e rural do município.

O entrevistado destacou a ligação do surgimento do município de Grajaú com os acontecimentos históricos, políticos, econômicos e sociais que ocorreu no Maranhão. A partir daí, começou o processo de colonização de todo o estado.

Em meados do século XVII, os portugueses assumiram o cenário como invasores e começam o processo de colonização das terras e para isso escravizaram esses índios, que passaram ao ser integrado em sistemas regionais, sendo explorados em todas as formas físicas e simbólicas etc.

Conforme Amorim (2008) “O devassamento do território de Grajaú datado do século XVIII, tendo procedido do vale da Parnaíba as correntes de povoamento que vinham comerciar com índios Pesbégés, Autóctones, Timbiras e também foragidos por perseguições políticas [...]” (Amorim, 2008, p.15).

A vinda dos índios Guajajara para o município de Grajaú foi marcada por processo de exploração de mão de obra escrava, que antes viviam às margens do Rio Pindaré, até a chegada da expedição francesa, que tinha como objetivo explorar as terras nativas do Estado.

Baseado em dados históricos, o entrevistado afirma que tudo começou através de expedições que aconteceram no Maranhão e que foi através do Rio Grajaú que Antonio Francisco dos Reis chegou até referida cidade.

De acordo com sua fala:

“Uma das cidades antigas que foi fundada no estado foi a cidade de Pastos Bons, cidade onde Antonio Francisco dos Reis viveu, mas com a perseguição política ele com sua família e trabalhadores se embrenharam nas matas e veio sair na Serra do Negro, local onde os negros que fugiam das senzalas que tinha em Barra do Corda iam para essa localidade, atualmente se chamada Formosa da Serra Negra que fica localizada a 86,3 Km da cidade de Grajaú” (R. Assunção, relato).

Ainda de conforme com o entrevistado, em uma dessas expedições pelo sertão maranhense, Antonio Francisco dos Reis chega à Serra do Negro e se estabeleceu com sua família e a partir de então:

“Antonio Francisco dos Reis começou a fazer cascos de peixaria, naquela época o Rio Grajaú era navegável, tinha água no rio, era volumoso, suas enchentes eram enormes. Então, ele pegou a sua família e 40 trabalhadores e desceram o Rio nos cascos até chegar a Grajaú, quase lá nas cabeceiras do rio, veio descendo, descendo procurando uma planície, ancorando no Porto da Chapada, hoje denominado Limoeiro. Mais acima, na atual Cidade Alta e na cidade baixa, chamada atualmente de Rua da Aldeinha estavam as aldeias dos índios Guajajara e os Timbiras” (R. Assunção, relato).

O entrevistado entra em consonância com o autor Ribeiro (1848, *apud* Pachêco Filho, 2011) quando ele diz que:

“O rio Grajaú foi pela primeira vez o navegado por Antonio Francisco do Reis, o qual, com outros de família, moradores naquelas cabeceiras, desceu por ele a 11 de março de 1981 em pequenos barcos, que lá mesmo para esse fim fabricou. Viajou um dia por entre campos e onze por dentro de grandes matas até as fazendas Lajes e São Benedito. Esteve, contudo, em perigo de perder-se acossado pelos gentios Piocobgês, os quais para acolhê-lo às mãos o cercaram várias vezes com tapagens de matos feitas no lume d’água, valendo-lhes finalmente para escapar de uma chuva de flechas haverem forrado bem as toldas das canoas com grossos e secos couros de boi, invulnerável àqueles tiros. Achou-lhe no espaço incógnito mil e oitenta voltas ou estirões até aquelas fazendas” (Ribeiro, 1848, p. 26 *apud* Pachêco Filho, 2011, p. 92).

Para o autor Pachêco Filho (2011), a partir de então, o rio Grajaú passa a ser a rota que aproximava o Centro Sul e o Sul do Maranhão da capital da província. Destaca ainda que em relatos do colonizador Alferes Antonio José Francisco dos Reis, os índios eram incomodados com a sua presença e tentaram impedir a sua viagem fluvial. Persistindo em sua viagem chegou até a fazenda São Benedito, bem próximo ao local onde o rio Grajaú se encontra com o Rio Mearim.

Conforme relato do entrevistado, professor Raimundinho Assunção, a presença dos invasores não foi satisfatória para os índios:

“Eles (índios) ficaram estranhos com a chegada dos brancos, mas Antonio Francisco dos Reis não ligou e procurou fazer amizade com os índios, distribuindo algumas coisas que ele trouxe e foi fazer a comoção, fez casas, armazéns, fez tudo e começou a povoação de Grajaú que chamou de Vila da Chapada, isso em 11 de março de 1811. Então passou 1811, 1812 e 1813 quando ele se estabeleceu.” (R. Assunção, relato).

É importante enfatizar a influência do Rio Grajaú nesse processo de colonização, pois foi através dele que chegaram às terras indígenas. Através do rio que eram transportados alimentos, usando canoas que eram conduzidas por escravos índios e negros, foram chamados de vareiros.

Segundo Pachêco Filho (2009):

“O rio Grajaú, um dos principais afluentes do rio Mearim, uniu essas duas fronteiras históricas. Tinha como principais agentes da integração os Vareiros, cujo trabalho consistia em empurrar canoas com longas e pesadas varas apoiadas no peito. Esse trabalho desumano para alguns, tinha sua mão-de-obra fornecida por índios, negros e brancos pobres, recrutados na periferia do município de Grajaú e nas aldeias próximas, especialmente a aldeia Morro Branco, hoje um bairro da referida cidade” (Pachêco Filho, 2009, p. 4).

O rio Grajaú foi fundamental tanto para o processo de colonização, como também para o comércio e o desenvolvimento da referida cidade. Mas também traz em sua história a marginalização dos povos indígenas e dos negros que eram escravizados pelos brancos que o autor destaca como extrema degradação da condição humana, pois: “Esse ambiente muito bem próximo do regime de escravidão vivida pela intensa jornada de trabalho, pela presença crianças ou pelo tipo de alimentação [...]” (Pachêco Filho, 2009, p. 5).

Os conflitos entre índios e brancos são visíveis na história do município desde o processo de colonização da cidade, pois os índios, inconformados com a situação de vida que lhes eram impostas, se rebelaram contra os brancos. Conforme relatos do professor:

“Em uma das viagens feitas por Antonio Francisco dos Reis a São Luís em busca de mantimentos que era preciso para subsistência da comunidade, ele trazia alimentos como sal, sabão e outros e também trocava com os índios. Em uma dessas viagens os índios Timbiras em uma madrugada atacaram a povoação, que só tinha ficado 02 homens e estavam na espera (caça). Eles viviam mais ou menos perto de onde hoje é o bairro Rodoviário. Os índios atacaram e só tinha mulheres e crianças dormindo. Foram todos queimados, quando foi amanhecendo o dia os dois homens se aproximaram e ouviram a gritalhada dos índios, viram a fumaça e ficaram de longe, quando o dia clareou se aproximaram e não tinha mais nada, só ossada queimada, não tinha casa, não tinha nada. Isso ocorreu em 1813 acabando com o Porto da Chapada” (R. Assunção, relato).

Para Pachêco Filho (2011) “o assassinato dos habitantes do porto da chapada, que funcionava um posto avançado rumo à conquista noroeste da capitania do Maranhão, além de um entreposto comercial, provocou uma violência e imediata reação das autoridades portuguesas” (Pachêco Filho, 2011, p. 99).

Conforme o autor, o Governo decretou, através do ofício de nº 798, de 19 de abril de 1815, que as tropas viessem ao Porto da Chapada em busca da paz, que atendesse aos interesses do governo e não os dos povos indígenas que ali viviam. Por ser uma rota estratégica para o comércio, o governo visava afastar os índios de tal área, só assim iam poder consolidar a conquista da terra (Pachêco Filho, 2011).

O inter/multiculturalismo grajauense traz, ainda, em seu contexto histórico, a influência dos brancos que migraram de estados vizinhos (Piauí, Ceará, Bahia, Pernambuco, Pará etc.), como também da própria capital do estado, São Luís, dos negros que vieram na forma de escravos, dos índios que antes de ser descoberto o território de Grajaú contava com as etnias: Pesbégés, Autóctones, os Timbiras do tronco sociolingüístico macro-jê, os Guajajara da denominação Tenetehara e os Canelas Apanyekrá.

Após vários conflitos entre brancos e índios, marcados pela disputa territorial, a terra que antes eram aldeias tornou-se cidade em 29 de abril de 1811. Mais de dois séculos após sua fundação, é visível a diversidade étnico-racial e cultural, que permaneceu até os dias atuais.

Dentre os povos indígenas que viveram nessas terras, somente permaneceram os índios Guajajara, que durante muitos anos resistiram às invasões dos brancos, mas buscando sempre melhores condições de sobrevivência e afirmação de sua identidade, mas foram sendo afastados do que se denomina hoje região urbana para lugares mais afastados.

A própria história da origem do município retrata essa expulsão desses povos para as áreas afastadas da cidade, conforme relata professor Raimundinho Assunção:

“A luta dos índios com brancos sempre aconteceu desde época de Antonio Francisco dos Reis, uma hora os índios tinham o domínio de suas terras em outro momento da história os invasores. Nós vamos ver que essa invasão acabaram afastando os índios de suas localidades de moradia para lugares mais longe dos brancos. Depois que o fundador da cidade vai embora, surge na história Valentim Fernandes que também veio da cidade de Pastos Bons até a cidade da Serra Negra. Já sabendo da história de Francisco dos Reis e dos índios, ele disse vou fazer uma aventura, veio por terra e veio sair em uma aldeia na Cidade Alta, então ao perceberem que estavam em área indígena desceram e chegando as margens do rio resolveram atravessar e estalaram em área plana que atualmente se chama Fazendinha. Depois de se estabelecer com sua família e os seus trabalhadores começou os conflitos com os índios que residiam na cidade alta, à briga ela pela posse da terra, expulsaram os índios que foram se estabelecer em lugares mais distantes e daí que surgiu a aldeia Morro Branco. Os invasores tomaram conta da Cidade Alta, fizeram casas e a igreja e denominaram esse local como Vila da Chapada do Nosso Senhor do Bonfim” (R. Assunção, relato).

Outro ponto que deve ser ressaltado diz respeito aos nomes que a cidade recebeu ao longo do tempo até chegar à cidade de Grajaú. O entrevistado relatou que:

“Que a povoação fundada por Alferes da Milícia Antonio Francisco dos Reis teve sua primeira denominação Porto da Chapada em 1811, depois São Paulo do Norte, foi dado este nome em 1820, porque passou a ser termo judiciário de Pastos Bons, depois Vila do Senhor do Bonfim da Chapada em 1835, mais tarde colocaram Comarca da Chapada em 1841, depois de cidade do Senhor do Bonfim de Grajaú em 1861 e finalmente cidade de Grajaú já no triunfo da República” (R. Assunção, relato)

Raimundinho entra em consonância com o que Amorim (2008, p. 15) afirma que “O primeiro ato de elevação à categoria de vila do antigo povoado, que era conhecido por São Paulo do Norte data de 29 de abril de 1835, por Decreto n 7, do então presidente da Província, Pedro da Costa Ferreira, passando a vila recém criada a chamar-se Vila do Senhor do Bonfim da Chapada”.

Grajaú foi o último nome colocado na vila que se tornara cidade. O que se observa é que o nome traz o sentido nativo dos índios que viveram e vivem nessas terras. Conforme o autor Dino (1985, p. 30) o significado do nome “Grajaú”, de acordo com a Enciclopédia dos Municípios brasileiros, diz que:

“O nome Grajaú originou-se de *GUAJAJARAS*, povo que ocupava a margem do rio que banha a cidade. Formado das suas primeiras sílabas da palavra Guajajaras, acrescido da vogal u, que na linguagem daqueles silvícolas queria dizer “Muitos”, assim *Guaaja*, muitos, significa que eram muitos componentes da tribo. “Depois, por eufonia, passou a ser chamada Grajaú, nome até hoje conservado”.” (grifo do autor).

Diante do exposto, pode-se afirmar que a história dos índios que viveram e vivem no território grajauense é marcada pela luta constante pelos seus direitos (terra, educação e

cultura) e de certa forma contribui para o afastamento das aldeias para lugares mais distantes do contato com os invasores (brancos).

Atualmente, esses povos estão separados geograficamente entre os municípios de Grajaú e Barra do Corda, distribuídos em aldeias próximas e distantes dessas cidades. Estão separadas por reservas indígenas localizada na BR 226 sentido Grajaú a Barra do Corda, cuja reserva indígena é composta por 16 aldeias, residindo nelas os índios Guajajara e os Timbiras.

Chama-se atenção, aqui, ao povo indígena Guajajara, que apresenta nos dados estatísticos uma população expressiva no município. Portanto, é importante conhecer um pouco da história desse povo, visto que, o processo de colonização da cidade de Grajaú foi marcado por vários conflitos entre índios e brancos. Brancos que lutavam pela posse da terra, e índios para permanecer em suas terras, com seus costumes e seus modos de viver.

Antes da chegada dos colonizadores em Grajaú, em meados do século XVIII, o cotidiano dos povos indígenas era regido pelo ritmo da natureza, a terra era o único bem coletivo e sua posse na maioria das vezes era garantida através da guerra entre brancos e índios.

O encontro entre as diferentes culturas foi um choque para ambos os lados e resultou em vários conflitos, nos quais muitas pessoas saíram mortas (brancos e índios). Apesar de muitas matanças muitos grupos sobreviveram a tais conflitos interétnicos.

Os conflitos interétnicos foram constantes por muito tempo na cidade de Grajaú como nas redondezas, ocorrendo até massacres, motivados pela luta de território e resistência à violência simbólica. Os índios acostumados a viver como nômades, à medida que os invasores (brancos) foram se aproximando do seu território e ganhando espaço, perceberam e foram se afastando em busca de melhores condições de sobrevivência e auto afirmação da sua identidade.

A resistência às formas de exploração impulsionaram a vários conflitos interétnicos dentre os mais repercutidos na história estão o massacre de Alto Alegre (atual aldeia Cana Brava) em 1901, marcado pela revolta dos índios Guajajara contra a forma imposta pelos religiosos italianos (Capuchinhos), ou seja, em resistência ao processo de evangelização e civilização dos missionários capuchinhos.

A negação da diversidade cultural dos povos indígenas é marcada pelo processo de “aculturação”, onde eles eram obrigados a deixarem a sua cultura de lado e integrar-se à cultura do branco, passando assim por um processo de assimilação.

Em 1995 a história dos índios Guajajara é marcada novamente pelos conflitos entre brancos e índios no povoado São Pedro dos Cacetes, município de Grajaú-MA. Esse povoado

surgiu de forma ilegal nas terras indígenas, fato com que fez com que os índios se rebelassem contra os moradores daquele povoado, expulsando-os em 1995.

Destaca-se ainda, conflitos relacionados à BR 226, que dá acesso à cidade de Grajaú sentido a Barra do Corda, visto que passa em reservas indígenas dos índios Guajajara. O bloqueio da BR 226 é feito como forma de reivindicação por melhores condições de vida, priorizando saúde, educação, saneamento básico etc. aos povos indígenas (Guajajara e Timbiras) que residem nessa localidade.

Pode-se afirmar que a história dos índios Guajajara é marcada por lutas, que tinham como objetivo garantir seus direitos, como o direito a permanência em suas terras. Dela, a sua população tiravam somente aquilo que precisava para sobreviver, diferente das ações vindas dos brancos que exploravam toda sua terra nativa.

O povo Guajajara contribui até a atualidade na formação da identidade cultural grajauense. A influência da cultura indígena está presente no dia a dia da sociedade grajauense. Tem-se como referência a alimentação como: a mandioca, o milho, a pamonha, a canjica, a tapioca, o beiju etc., nos objetos como: redes, canoa e outros.

### **2.2.2. Os remanescentes de quilombolas**

Mas além dos índios conta-se também com a contribuição dos negros que vieram para Grajaú em condição de escravos. Assim como os índios a cultura africana fora subjugada pelos colonizadores, sendo os escravos batizados com nomes portugueses e obrigados a se converter ao catolicismo.

Os negros trazidos para as expedições no estado do Maranhão também tinham suas culturas que incluíam os bantos, nagôs e jejes, cujas crenças religiosas deram origem à cultura afro-brasileira.

Grajaú contou com grande número de negros, alguns deles chegaram a fugir da condição de escravização da mão de obra, para as matas mais distantes do domínio dos brancos, de mata adentro se estabeleceram em terras que recebeu o nome quilombos.

Segundo Almeida (1988, p. 45-46), quilombos ou “terras de pretos” compreendem:

Aqueles territórios doados, entregues ou adquiridos, com ou sem formalização jurídica, a famílias de ex-escravos a partir da desagregação de grandes propriedades monocultoras; [...] São também alcançadas pela expressão terras de preto aqueles domínios ou extensões correspondentes aos quilombos que permanecem em isolamento relativo, mantendo regras de direito consuetudinário que orientavam uma apropriação comum dos recursos. “Localizáveis em regiões do Norte de Goiás, São Paulo, Maranhão e Minas Gerais, caracterizam-se pela persistência das mobilizações em confronto”.

É fundamental trazer a história desse povo tendo em vista que sua contribuição foi significativa assim como a do índio para a formação do povo grajauense. Estes chegaram ao município junto com os colonizadores e assim como índios também foram escravizados.

A população e o território grajauense são compostos com remanescentes de quilombolas que vivem tanto na cidade como também no interior do município em um povoado chamado Santo Antônio dos Pretos, onde existem remanescentes de quilombolas até hoje.

Faz-se necessário fazer, aqui, uma abordagem histórica da luta agrária e da identidade na Comunidade Santo Antônio dos Pretos, discorrer sobre alguns aspectos históricos, sociais e geográficos desta comunidade, já que é de fundamental importância, pois a comunidade ocupa uma área de cerca de 3.700 hectares que era uma antiga propriedade particular que, posteriormente, foi comprada pela ex-escrava Maria Inácia de Araújo já falecida.

A Comunidade Santo Antônio dos Pretos é uma dessas comunidades do Maranhão, situada a 60 km do Município de Grajaú, sendo banhada pelo Rio Grajaú e o Riacho da Faca, sua área é de 3.700 hectares, é reconhecida e certificada pela Fundação Palmares como comunidade quilombola, tendo como base econômica a agricultura de subsistência. Sobre a comunidade, Ramos et al. (2012) afirmam que:

A terra antes era uma propriedade particular tinha o título de Fazenda Santo Antonio dos Pretos, depois do processo de territorialização e o de reconhecimento pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, foram entregues pelas autoridades maranhenses, a titulação à Comunidade Remanescente de Quilombo. Podemos compreender, então, o porquê da luta dos negros por terra não tem o seu devido destaque. O processo de desenvolvimento e integração da terra se deu, logo após a conquista da mesma. Que de certa forma influenciou os descendentes quilombolas a auto-identificação e a valorização do espaço organizacional na sociedade civil, fortalecendo e estreitando os laços familiares e de seus ancestrais.

Durante muitas décadas a propriedade foi habitada por Maria Inácia e seus descendentes, porém na década de 70 devido à morte de um dos mais importantes líderes da

comunidade e as ameaças constantes vindas de alguns latifundiários da região, uma grande parte da terra ficou abandonada, provocando um êxodo rural de alguns dos seus moradores.

Porém, em 2005 começa a luta dos descendentes da comunidade pela posse da terra, com o surgimento de uma Associação de moradores, que objetivava defender e representar os interesses dos descendentes da comunidade. Nesse processo de luta pela posse descobre-se que a comunidade se insere no conceito de “comunidade remanescente de quilombo”, dando início também a uma tentativa de reconhecimento e titularização pela Fundação Cultural Palmares e pelo Serviço de Regularização de Territórios Quilombolas - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do Maranhão (INCRA/MA).

Esse processo de busca pela titularização não se constituiu como algo fácil, tendo em vista que a comunidade sofria com as ameaças vindas de dois grupos que estavam dentro do território quilombola: Integrantes da P.A Angico (que estavam irregularmente da terra através de uma demarcação do INCRA), e um pequeno grupo de latifundiários (membros de famílias tradicionais do município de Grajaú-MA), nesse sentido surgem ainda a tentativa de desapropriação da terra, um processo que perdura até os dias atuais.

Em 04 de novembro de 2010, através da Portaria nº 135, de 27 de outubro de 2010, expedida pela Fundação Cultural Palmares, a comunidade passa a ter a certidão de auto definição de remanescente de quilombo, contribuindo dessa forma para que a comunidade pudesse buscar recursos para a agricultura e criação de animais, por exemplo.

A comunidade prima pela sustentabilidade, não permitindo que os membros desmatem a floresta nativa e que preservem o “RIACHO FACA”, cuja água abastece a comunidade.

Diante do processo de aumento da demanda imposta pelo capitalismo, atualmente a comunidade sofre com um novo problema, a retirada de madeira do seu território pelos latifundiários e assentados que ainda ocupam o local, provocando a acentuação dos conflitos e a interferência constante da representação policial com objetivo de minimização dos problemas.

A comunidade se pauta na política do associativismo (Martins, 1995), considerado pelo autor como um segmento do movimento social no campo, na comunidade são realizadas reuniões mensalmente, destinadas para discutir os problemas da comunidade e os benefícios que estão sendo destinados para a sua manutenção, tendo em vista que muitos membros da comunidade saem para a zona urbana em busca de emprego e melhores condições de vida.

Diante dessa problemática, eis que surge uma nova questão: os benefícios que poderiam ser trazidos pela reforma agrária, que “deve estar voltada tanto para a

democratização do acesso a terra [...], como o da orientação do que produzir, de como produzir e do destino que deve ser dado à produção. Ela deve atingir tanto as formas como as funções de produção” (ANDRADE, 2002, p. 26).

A comunidade não tem nenhum acompanhamento por parte do INCRA e do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), o que acarreta no fato de que não há incentivos financeiros para a agricultura e a criação de animais no quilombo, mesmo com a garantia desses direitos a partir da portaria que o certificou enquanto comunidade remanescente.

Atualmente, o quilombo vem voltando a ser povoado gradativamente, sendo que já há dez famílias na localidade, com uma organização política peculiar, tendo como matriarca da família a Senhora Ana Luiza Ribeiro dos Santos (nora da ex-escrava Maria Inácia) que também é presidente da associação e uma das principais militantes pelo direito a terra.

Segundo Ramos et al. (2012, p. 95) “O quilombo ressurgiu como identidade reconstruída a partir do passado comum. A constatação da escassez da sua cultura, verificada principalmente pelos mais velhos, foi possível mediante a comparação entre um passado de sofrimento e um presente de abundância e alegrias”. Nesse sentido, torna-se visível que as comunidades quilombolas apresentam diferentes formas de resistência identitária, cujo objetivo é sobreviver diante dos conflitos impulsionados pelo processo expropriação territorial.

Dentro da discussão sobre o inter/multiculturalismo na educação, a comunidade quilombola Santo Antônio dos Pretos sofre com a falta desse mecanismo, tendo em vista que na comunidade não há escolas e os filhos dos moradores estudam em escolas do assentamento Angico I, onde o ensino ainda se encontra fundamentado na tendência pedagógica tradicional, não levando em consideração a multiplicidade de culturas presentes na região, bem como na construção da própria história da identidade dos trabalhadores rurais e das comunidades populares.

A história desse povo é contada a partir da exploração da mão de obra e também das contribuições culturais que permanecem até a atualidade na sociedade grajauense. Com o passar dos anos, alguns desses moradores do Povoado Santo Antônio dos Pretos evadiram-se para a cidade de Grajaú em busca de melhoria de vida.

Até a atualidade se presencia a luta dos negros por problemas sociais e de integração social. Como resultado de suas lutas, algumas políticas públicas tentaram mudar esse quadro, como o sistema de cotas para negros ingressarem numa universidade. É sabido que tal política ainda é muito discutida em nosso país. Mas o que antes não se presenciava, um negro na

escola, hoje mudou, pois há negros e índios, em universidade não só como alunos, mas também como professores universitários.

A influência da cultura africana na população grajauense é visível em vários aspectos como por exemplos: o candomblé que é uma religião afro-brasileira baseada no culto aos orixás e é praticada tanto na capital do estado do Maranhão como no interior. A umbanda é outro exemplo que é fortemente praticada em Grajaú, essa religião mistura elementos africanos com o catolicismo incluindo a associação de santos católicos com os orixás.

Conta ainda com grupos de capoeira, uma mistura de dança e arte criada pelos escravos, com ritmos musicais ao som do berimbau, do afoxé e do agogô, instrumentos de origem africana que estão presentes até os dias atuais na cultura grajauense.

No que se refere à história desses povos, pode-se dizer que com o decorrer dos anos, pode-se observar que a aproximação, entre brancos, negros e índios fora se intensificando. O que era inimaginável há 50 anos, o convívio pacífico entre esses diferentes povos, hoje se presencia, principalmente quando se fala da inter-relação entre brancos e índios.

Conforme foi citado anteriormente, os índios Guajajara foram os primeiros habitantes da região, hoje transformada em município. O território deste povo era composto por várias aldeias, mudando essa estrutura com a presença do branco. Muitos índios no início construíram aldeias mais distantes do contato com o branco, buscando preservar seus costumes. O que se vê nos dias atuais é que se inverte a situação, pois muitos índios saíram das aldeias para viverem na cidade de Grajaú, assim como os remanescentes de quilombolas que vieram do interior Santo Antônio dos Pretos.

Esse convívio entre diferentes grupos étnicos fez com que a população grajauense se tornasse um povo miscigenado. Além da mistura genética, tem as raízes culturais que são diversificadas devido à conservação das raízes culturais dos diferentes povos existentes no município.

A população grajauense construiu sua identidade a partir dessa miscigenação, na qual estão presentes elementos da cultura europeia, africana e indígena. Cada povo tem a sua história, sua cultura e sua identidade, que deve ser repassada e lembrada por seus remanescentes e a escola é, sem dúvida, o lugar de disseminar a cultura de um povo.

É importante que as escolas, sejam elas de brancos ou de índios, públicas ou privadas incluam em seu currículo conteúdos que valorizam e reconheçam a cultura e a riqueza da diversidade étnico-racial e cultural que é resultado do processo histórico-social e cultural.

Foi nesse pensamento que se buscou pesquisar como os docentes vêm trabalhando a questão inter/multicultural não só em nível nacional, mas também local, em suas aulas.

Para entender a dinâmica da relação cultural e escola buscou-se conhecer o processo de ensino aprendizagem de uma escola municipal e de uma escola indígena. O que elas desvelam sobre o inter/multiculturalismo presente em seu ambiente escolar e também na sua comunidade.

### **2.3. A INCLUSÃO DO ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL NO CURRÍCULO ESCOLAR**

A história local deve ser vista como um tema importante para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica, principalmente na modalidade Ensino Fundamental. Tal abordagem proporciona aos discentes a oportunidade de adquirir conhecimento sobre a cultura, a economia, a política e outros aspectos da sua própria realidade, ou seja, o que está ao seu redor, como compreender as relações étnico-raciais, culturais, econômicas, políticas e outras existentes no seu próprio município.

Percebe-se que a partir dos PCNs as escolas ganharam norte de como conduzir o ensino inter/multicultural a partir da prática pedagógica dos professores. Outro destaque a esse documento é os temas transversais, em destaque o eixo pluralidade cultural, que traz afirmação e o reconhecimento da inter/multiculturalidade do país, significando novas configurações e perspectivas na educação brasileira.

É importante ressaltar que em decorrência das mudanças na legislação, o ensino inter/multicultural ganhou espaço no currículo escolar, principalmente nas disciplinas de História, Literatura e Artes, conforme está explícito no § 2º do art. 26-A “Os conteúdos referentes a História e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 1996).

A interdisciplinaridade torna-se fundamental para o processo de aprendizagem dos alunos proporcionando a eles não só o conhecimento dos conteúdos da disciplina de História, como também, de outras disciplinas como, por exemplo, a Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa, a Geografia entre outras.

Os objetivos gerais da disciplina de História conforme os PCNs consideram que:

“Os alunos deverão ser capazes de: Situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos; Reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar; Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de Histórias coletivas” (Brasil, 1998, p.43).

Conforme os objetivos do documento oficial a aprendizagem da História não é algo desvinculado das demais disciplinas que compõem a educação escolar, assim também ocorre com as demais disciplinas do currículo escolar que está irmanada em todo momento com a História.

Com relação aos conteúdos da referida disciplina, observa-se que a história local vem sendo uma das abordagens mais citadas nas discussões direcionadas a metodologias de ensino para a disciplina de História, visto que se tornou um dos conteúdos mais importantes do currículo do Ensino Fundamental.

Os PCNs (1997) de História v. 5 enfatizam que a história local é algo direcionado aos acontecimentos mais próximos da realidade do aluno e do lugar onde ele vive. Que geograficamente se restringe, na maioria das vezes, ao seu município ou uma parte dele, como um povoado, um bairro, uma rua etc.

Ainda conforme tal documento os eixos temáticos norteiam os docentes para trabalharem no primeiro ciclo com conteúdo que explorem a história local, buscando fatos relacionados aos vários tipos de histórias registradas, depoimentos, relatos de pessoas de determinada localidade. A preocupação com os estudos da história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia a dia (Brasil, 1997c, p. 4).

O primeiro ciclo é do ensino estuda a história local, devendo conduzir os diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. Portanto, o objetivo é oferecer aos alunos conhecimentos capazes de desenvolver capacidade de diferenciação e identificação das mudanças e das relações sociais do seu tempo, ou seja, no presente e depois em outros tempos. Conforme Carretero (1997, p. 80) “compreender a História significa poder estabelecer relações de influência, tanto de alguns fatos com outros em um mesmo tempo como de alguns fatos com outros ao longo do tempo”.

No segundo ciclo do PCN-História (1997) é destacada a necessidade de os alunos analisarem as questões sociais, econômicas, políticas que vivenciam e fazer uma comparação com as de outras localidades. Nesse momento a questão espaço e tempo devem ser analisados para que compreendam as diferentes relações locais, regionais, nacionais e mundiais.

A própria LDBEN no seu art. 26 já determinava um modelo de currículo que incluísse as peculiaridades locais:

“Os currículos do Ensino Fundamental e Médio uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Brasil, 1996).

Conforme a referida lei, a parte diversificada do currículo escolar deve abordar a história local de uma determinada sociedade. O professor tem um papel fundamental no processo de ensino- aprendizagem das características regionais e locais do seu meio, onde a sua prática pedagógica deve ter como objetivo compartilhar a cultura, saberes e valores desenvolvidos e disseminados na sociedade na qual se está inserido.

Segundo os PCNs (Brasil, 1997c), o ensino de História deve ser pensado de modo a considerar a relação entre o particular e o geral, tanto no que se refere ao indivíduo e sua ação, seu papel em sua localidade e sua cultura, quando diz respeito às relações entre uma localidade específica, a sociedade regional, nacional e de mundo.

Outro aspecto importante salientado por tal documento é a questão dos conteúdos a serem desenvolvidos no ensino de História, pois é de suma importância que o professor seja conhecedor dos seus objetivos educacionais. Que conforme Zabala (1998) são divididos em conceituais, procedimentais e atitudinais. Os conceituais estão direcionados à construção intelectual de teorias, representações, ideias e modelos explicativos referentes à realidade do presente ou do passado. Ela se dá quando o aluno reconhece, identifica as semelhanças e difere um aspecto da realidade de seu município com a de outra localidade. Os procedimentais estão direcionados aos comportamentos apreendidos pelos alunos, é basicamente quando ele interpreta algo, identifica uma ideia, realiza uma entrevista e outras formas. Já no campo atitudinais reflete o aprendizado de normas e valores que se tornam importantes para a convivência social e também para o exercício da cidadania.

É importante destacar que a partir do momento em que ocorre o desenvolvimento desses valores, conseqüentemente a escola estará contribuindo para a formação dos alunos, enquanto cidadãos críticos, visto que terão posturas de respeito com o outro, de compreensão e tolerância. Nessa perspectiva, o discente constrói caráter apto a conviver com as diferenças existentes e também serão capazes de resolver conflitos discriminatórios e preconceituosos manifestado na sociedade em que vivem.

De acordo com Silva (2012):

“O estudante constrói referências significativas para questionar com respeito as diferenças e a tolerância têm se manifestado na sociedade em que vivemos. Essas reflexões, por sua vez, não podem excluir o autoquestionamento. Assim, a História pode contribuir significativamente para a formação de cidadãos mais tolerantes e preparados para conviver em uma sociedade multicultural” (Silva, 2012, p. 39).

Diante do exposto, é importante que haja reflexão sobre o preconceito e a discriminação, sofrida pelos grupos étnicos excluídos, visto que, tal reflexão torna-se fundamental na formação de valores, portanto, é importante que essa discussão aconteça nas aulas de História.

A partir do momento em que há inclusão de conteúdos que retratam a realidade do aluno, eles passam a identificar as suas origens históricas e culturais e também a do “outro”. Nesse sentido, percebe as diferenças e semelhanças étnico-raciais, culturais, religiosas, sexuais e outras, passando a se posicionar como cidadão apto a conviver com qualquer forma que difere um ser do outro, respeitando a sua história.

De acordo Karnal (2003):

“A história, concebida como processo, busca aprimorar o exercício da problematização da vida social, como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, buscando identificar as relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos; perceber as diferenças e semelhanças, os conflitos/contradições e a solidariedade, igualdades e desigualdades existentes na sociedade; comparar as problemáticas atuais e de outros momentos, posicionar-se de forma crítica no seu presente e buscar as relações possíveis com o passado” (Karnal, 2003, p. 44).

Vale ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado respeitar a diversidade regional, culturais, políticas existentes no país e, do outro, considerar a necessidade de construir referenciais nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL, 1997c).

Assim, o ensino das culturas afro-brasileira e indígena vem sendo desenvolvido no ambiente escolar como forma de resgate das origens históricas desses povos, seja em nível nacional, regional e local.

Pode-se afirmar, portanto, que os PCNs é um documento que visa uma formação integral onde deve haver discussão e a construção de valores, cidadania, ética além de compreender o meio em que aluno está inserido. A esse respeito o PCN- História afirma que: “Espera-se que, ao longo do ensino fundamental, os alunos gradativamente possam ler e compreender a sua realidade, posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente” (Brasil, 1997c, p. 33).

## **CAPÍTULO III.**

### **METODOLOGIA**

Este capítulo vem a descrever os procedimentos metodológicos que guiaram a investigação. Realizou-se uma pesquisa de caráter exploratório do tipo descritivo, tendo como procedimentos a pesquisa de campo e documental, com abordagem qualitativa, cuja finalidade era conhecer e adquirir familiaridade com o fenômeno estudado.

De acordo Gil (2008) existe quatro tipos de pesquisa: Pesquisa Exploratória: que diz respeito ao primeiro passo de todo o trabalho científico, possibilitando uma familiarização com o problema a ser pesquisado; Pesquisa Descritiva: visa a observação, análise, classificação e interpretação dos dados; Pesquisa Explicativa: trabalha com o registro, análise e interpretação dos dados da pesquisa, procurando identificar os fatores determinantes para a ocorrência de determinados fenômenos.

Nesse sentido, a investigação teve como referências metodológicas a pesquisa exploratória. Ressalta Gil (2008) que a pesquisa exploratória proporciona ao pesquisador familiaridade com problema, portanto, pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com sujeitos conhecedores do problema estudado. Desta forma, o estudo buscou ter uma visão geral e/ou próxima, acerca do fenômeno investigado.

A classificação quanto à natureza da pesquisa foi de cunho qualitativo. A abordagem qualitativa buscou evidenciar práticas pedagógicas voltadas para o inter/multiculturalismo, identificando no ambiente escolar através dos envolvidos, professores, alunos, coordenadores pedagógicos e diretores ações que contemplem a valorização e o reconhecimento dos grupos étnico-raciais, os negros e os índios.

De acordo com Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo busca evidenciar nos dados a partir de seus significados, isto quer dizer, que deve buscar a percepção do fenômeno estudado no interior do universo, ou seja, na sua base.

Gil (1999) reafirma dizendo que a utilização da abordagem qualitativa favorece no intuito de aprofundar a investigação das variáveis relacionadas ao fenômeno pesquisado, incluindo as inter/relações, visto que, ocorre o contato direto com o fato investigado, buscando entender o existente (comum) e ao mesmo tempo observando a individualidade e os significados múltiplos.

Essa abordagem foi fundamental durante a investigação por ter caráter construtivista, na medida em foi evidenciado a realidade dos sujeitos (professores, coordenadores pedagógicos e diretores) no seu ambiente escolar. Essa técnica deu ênfase às percepções que foram colocadas pelos sujeitos investigados, o que possibilitou o investigador perceber o dinamismo existente entre o mundo real e o sujeito.

Quanto à opção do objeto investigado, a classificação dada foi o estudo de caso, fundamentado na ideia de Yin (2001), que afirma que o estudo de caso é definido a partir de suas características, que se destacam pelo estudo arraigado, que abrange até os mínimos por menores, proporcionando o conhecimento da realidade e do fenômeno investigado. “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quanto os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. (Yin, 2001 p. 33)

Para Yin (2001, p. 28), o estudo de caso é uma forma estratégica de pesquisar um fenômeno a partir de sua especificidade “Faz-se uma questão do tipo como ou porque sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle”.

Com relação à pesquisa descritiva Gil (2008) orienta que esta deve descrever as características de determinadas populações ou fenômenos e que uma de suas especificidades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, dentre elas inclui-se a observação sistematizada. Já a respeito da pesquisa explicativa o autor afirma que a finalidade é conhecer os fatores determinantes ou que contribuem para que, de fato, ocorra o fenômeno. Essa pesquisa torna-se importante porque é a que mais explora o conhecimento da realidade e explica o conhecimento de causa e o porquê dos fatos.

Em consonância com autor, pode-se afirmar que a pesquisa descritiva visa identificar os fatos que influenciam um determinado fenômeno, buscando desvelar a razão e também as relações de causa e efeito do objeto investigado. Nesse sentido, vai ao encontro da explicativa que visa às causas de um fenômeno. Portanto, ambas se complementam e dão veracidade ao objeto investigado.

A respeito aos procedimentos técnicos foram utilizados a pesquisa documental e o estudo de campo. Tal escolha está fundamentada no que diz Gil (1999) que se posiciona com relação à pesquisa documental afirmando que tal estudo fundamenta-se em materiais que ainda ou não receberam tratamento analítico, o que significa dizer que esses documentos podem ser fontes de estudo de uma determinada pesquisa e ao mesmo tempo o pesquisador deve tomar cuidado com relação à qualidade das fontes (documentos) utilizadas durante o processo de investigação, evitando a utilização de dados documentais equivocados.

Os autores Lakatos e Marconi (2001) definem a pesquisa documental como fonte primária, pertencente a um determinado órgão público e/ou privado, filantrópico etc., que podem ser documentos escritos ou não. Portanto, os arquivos das instituições educacionais

investigadas forneceram ao pesquisador dados fundamentais para o prosseguimento da investigação.

Em consonância com os autores citados, Gil (2008) afirma que a pesquisa documental é semelhante à bibliográfica e que sua diferença está na natureza das fontes, visto que essa opção de pesquisa visa à análise de documentos internos ou externos de uma determinada instituição.

Conforme os autores Ludke e André (1986, p. 39), “a análise documental é uma técnica que pode complementar as informações obtidas por outras técnicas”. Dessa forma, entende-se que análise documental é uma técnica exploratória, portanto, vem a contribuir no processo de investigação de forma eficaz, visto que, dar abertura para novas descobertas e ao mesmo tempo propicia ao investigador o confronto entre o novo e o já existente.

A análise documental foi uma técnica utilizada com objetivo de conhecer a abrangência da temática investigada no campo educacional, tendo em vista que foi pertinente fazer um estudo das leis de grande marco internacional e nacional, no intuito de interpretar realmente o que dizem as leis a respeito da temática Educação Inter/multicultural. Os documentos externos, ou seja, os documentos governamentais (federais, estaduais e municipais) e oficiais foram: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a CF/88 (Brasil, 1988), os PNE (Brasil, 1988, 1992, 1993, 2002, 2011), a LDBEN/96 (Brasil, 1996), as leis 10.639/03 (Brasil, 2003), e 11.645/08 (Brasil, 2008), os PCNs (Brasil, 1997, 1998), as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africana (Brasil, 2004) e as DCNs para Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Brasil, 2012).

Os documentos internos (P.P.P., Plano Municipal de Educação, Planos de aulas etc.) das escolas investigadas foram necessários para que se pudesse analisar o que dizem os documentos e o que fazem os professores, no sentido de identificar se existe harmonia entre a prática pedagógica com o que dizem os documentos que norteiam as ações pedagógicas dos docentes das escolas campo de pesquisa. Portanto, as fontes escritas foram: Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de aulas anual e mensal, livros didáticos, plano de ação e os projetos interdisciplinares voltados para as temáticas inter/multiculturais, sendo estes os documentos internos pertencentes às escolas investigadas que proporcionaram maior clareza sobre como os professores vêm atuando no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História.

Em análise aos documentos supracitados pôde-se identificar se as escolas realmente contemplam as temáticas inte/multiculturais para depois confrontar com a prática pedagógica dos professores da disciplina de História.

A participação dos diretores e de coordenadores foi fundamental nesse momento, porque eles disponibilizaram tais documentos, e durante a análise e em conversa informal foram surgindo vários questionamentos que, posteriormente, foram inclusos no roteiro de entrevistas.

A importância das fontes escritas para pesquisa é evidenciada com maior precisão no momento que é confrontada com a fonte oral (entrevistas), visto que buscou conhecer concepções dos envolvidos na pesquisa sobre a temática investigada.

Discutir a diversidade étnico-racial no campo educacional em um país inter/multicultural requer analisar o processo dos dispositivos legais que foram construídos no decorrer da história das lutas pela valorização e o reconhecimento pluralidade étnico-racial e cultural. Foi no sentido de entender a relação da escola e a diversidade que se buscou nos documentos legais para explicar toda essa construção de inclusão das temáticas inter/multiculturais no currículo escolar. Assim como conhecer o que dizem as leis que foram sancionadas nos últimos anos, leis essas (LDBEN e as leis 10.639/03 e 11.645/08) que destacam responsabilidades das disciplinas de História, Educação Artística e Literatura em incluir em seus conteúdos as culturas de matrizes africana e indígenas em suas aulas.

Quanto ao estudo de campo Gil (2008), coloca que essa ação busca o contato direto com uma realidade específica e que a observação direta é um instrumento fundamental para identificar as ações dos grupos estudados e que a entrevista com sujeitos tem como objetivo detectar as explicações e interpretações que ocorrem no ambiente pesquisado.

Os autores Marconi e Lakatos (2012, p. 69), afirmam que a pesquisa de campo “é aquela utilizada com objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

Portanto, está atrelada à observação dos fatos e do fenômeno que ocorrem de forma natural, contínua e simultânea, por isso requer atenção durante sua coleta de dados, buscando-os que assumem caráter relevante para análise dos dados.

Conforme Marconi e Lakatos (2012), a pesquisa segue três fases: A primeira fase deve partir de uma pesquisa bibliográfica sobre a temática estudada, cujo objetivo é fornecer informações ao investigador em que estágio a problemática se encontra, que trabalhos científicos já foram produzidos a respeito do assunto. A segunda está pautada na natureza da pesquisa pré-estabelecida que vai direcionar as técnicas que irá nortear a coleta de dados, assim como na determinação da amostra que devem ser suficientes para embasar as

conclusões. E por fim, é preciso que se estabeleçam as técnicas antes que se inicie a coleta dos dados, pois servirá para análise posterior.

De acordo com Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa de campo tem principal objetivo levar o investigador a levantar dados no próprio local onde são evidenciados o fenômeno pesquisado, através de observações diretas, de entrevistas etc.

Esse momento ocorreu com contato direto do investigador com lócus da pesquisa e com os sujeitos envolvidos no estudo, que foram vivenciados durante várias visitas nas escolas públicas (Municipal e Indígena) de Grajaú. Portanto, foi durante a pesquisa de campo que de fato o investigador teve o contato com objeto investigado, ao adentrar no ambiente de estudo ele passou a ter informações que antes só eram vistas pela ótica do senso comum.

### **3.1. LOCAL**

O lócus da pesquisa foi em 02 (duas) Escolas Públicas, sendo uma Escola Municipal e outra Escola Indígena, localizadas na sede do município de Grajaú. O critério de escolha se deu devido ao fato de esse bairro possuir uma diversidade étnico-racial e cultural em seu público de alunado. Além disso, a sua localização facilitou o acesso aos sujeitos investigados.

A escola municipal localiza-se em um bairro composto de uma população de poder aquisitivo baixo, o que fez com que fosse escolhida. E também por que além de atender alunos do bairro, recebe alunos do sertão grajauense e de comunidades indígenas próximas da zona urbana do município.

A localização da Escola Indígena foi um dos motivos primordiais para sua escolha, já que o acesso a tal escola contribui para o deslocamento da pesquisadora até aldeia e também a curiosidade de saber como os professores indígenas trabalham as temáticas inter/multiculturais em sua comunidade escolar.

No primeiro momento a pesquisadora apresentou-se aos diretores das escolas-campo e expôs os objetivos da pesquisa. Em seguida, fez levantamento de dados sobre a caracterização das escolas, conforme está relatado no tópico seguinte.

#### **3.1.1. Caracterização da Escola Municipal**

A Escola Municipal escolhida para a pesquisa fica localizada no bairro Vilinha, sendo uma das 14 escolas municipais localizadas na sede desse município. Trata-se de uma

escola municipal de Educação que atende alunos do ensino fundamental do 1º ao 9º. Funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A escolha dessa escola se deu devido ao fato de já ter trabalhado como diretora e como professora, o que concorre para uma familiaridade com a realidade desta escola, como também com o quadro de funcionários. Outro destaque para tal escolha é a presença da diversidade étnico-racial, cultural e social, visto que o público de alunos dessa escola é oriundo do sertão grajauense, de aldeias indígenas próximas à cidade, assim como também atende crianças de poder aquisitivo de baixa renda.

O primeiro passo da pesquisa foi conhecer o próprio ambiente escolar, sua estrutura física, o percurso pedagógico, o perfil dos professores e principalmente a prática pedagógica dos professores de História envolvidos na pesquisa.

No momento em que se teve o contato com os sujeitos (diretor, coordenador pedagógico e professores) da pesquisa surgiu a necessidade de buscar a contextualização histórica da escola.

A escola municipal investigada foi construída para atender às necessidades do bairro Vilinha, que naquela época era composto por moradores de baixa renda da cidade de Grajaú. Foi fundada em 1997, durante a gestão do prefeito João Pedro Ferreira Neto. A escola passou a receber alunos do interior e também de comunidades indígenas, como os da aldeia Ipú, localizada zona rural do município.

Nessa época havia uma grande necessidade de uma escola que pudesse atender a população do bairro Vilinha, pois, por muito tempo, os alunos tinham que se deslocar para outros bairros em busca de uma escola.

Inicialmente a escola era numa casa, localizada na Rua Humberto de Campos, onde os cômodos se tornaram salas de aula. Também nessa época as ruas não tinham asfalto, pois o bairro não era desenvolvido e, no princípio, a escola contava somente com 04 (quatro) salas, onde funcionavam as turmas da 1ª série até 4ª série, o suficiente para atender aquela população. Mas, após alguns anos, houve ampliações e o número de classes aumentou por causa da procura e do aumento da população estudantil.

A escola contou com a contribuição de vários profissionais da área da educação na luta pela construção de um prédio próprio, sonho de toda comunidade deste bairro. Essa luta durou 10 anos e contou com a contribuição de alguns funcionários que estiveram à frente da gestão da escola: Ruth Nunes Mota, Eliziane, Maria Leni, Walquíria dos Santos, Walquiene dos Santos. Também na direção trabalharam a Professora Cristina Torres, José Hilmar Batista,

Roseli, Izeth Nascimento Barros, Aurilene Arruda, Francisca Sales, Judite Chaves, Vilanir Torres, Cibele Maria Carola. Atualmente encontra-se na direção Rudson Carneiro Silva.

Com o passar dos anos a população desse bairro foi crescendo e, sucessivamente, a população estudantil também, mas somente em 2011 foi construído um prédio próprio, que atendesse toda demanda estudantil, que atualmente fica localizado na Rua Edson Lobão, no mesmo bairro onde funcionava a antiga escola.

Observando os espaços físicos da escola, pode-se afirmar que o prédio está com uma estrutura bem conservada, pois atende às necessidades dos alunos. Projetado para doze (12) salas de aula, apresenta um amplo espaço para as atividades físicas e esportivas. Possui (01) uma (quadra), uma (01) biblioteca, dispõe também de cinco (05) banheiros, sendo um (01) masculino e um (01) feminino (02) para crianças com necessidade especiais, (01) banheiro para professores, uma (01), 01 secretaria, uma (01). A direção e a coordenação dividem o mesmo espaço, não climatizado e informatizado. Há também um (01) bebedouro disponível para os alunos no corredor do pátio. A escola dispõe de um (01) depósito, uma (01) cantina e uma (01) despensa.

Os professores da E. M. utilizam vários recursos como: Gravador, Máquina Fotográfica digital, Aparelho DVD, TV e data show. Esses dispositivos pedagógicos têm contribuído no processo ensino-aprendizagem dos docentes e dos discentes.

A escola conta com quarenta e sete (47) professores, um (01) diretor, um (01) diretor adjunto, um (01) coordenador pedagógico, cinco (05) agentes escolares e dois (02) auxiliares, dois (02) vigilantes, quatro (04) auxiliares de serviços gerais, fazem parte do quadro de servidores dessa escola. O número de alunos é de 892 (oitocentos e noventa e dois), distribuídos no Ensino Fundamental do 1º ao 9º anos nos turnos matutino, vespertino e noturno. O turno matutino inicia suas atividades escolares do 1º ao 9º ano, a partir das 07h15 min. às 11h03min, o vespertino do 6º ao 9º ano começa às 13h15min às 17h30min e o noturno inicia às 19:00h às 22:00h.

Os docentes estão distribuídos conforme as disciplinas da matriz curricular do Ensino Fundamental (Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Filosofia, Inglês etc.). Dos 47 professores 60% possuem especialização *lato sensu*, 90% possuem graduação completa, 90% fazem parte do quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino admitidos através de concurso público e 20% são contratados admitidos através de processo de seleção simplificada para contratos temporários. A maioria desses professores trabalha em mais de uma escola, chegando até três escolas. Os professores contratados possuem experiência de 1 a

2 anos em sala de aula, os efetivos já têm mais de cinco (05) anos de experiência de sala de aula.

A escola atualmente conta com 06 professores da disciplina de História, do 6º ao 9º ano, fizeram parte dessa pesquisa três (03) professores ficando com o total de 50% dos professores que ministram a disciplina de História.

A respeito do paradigma educacional, a escola pesquisada está baseada na linha sócio construtivista, onde o desenvolvimento acontece nas experiências vivenciadas no cotidiano escolar e na realidade cultural e social dos discentes.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2012-2014) a escola tem como principal objetivo desenvolver nos alunos o senso crítico, tornando-os capazes de perceber a importância do conhecimento, ajudando-os a viver em uma sociedade como sujeitos ativos com ações que reflitam o contexto social.

Com relação ao planejamento da escola, sua elaboração acontece de acordo com os princípios orientadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais e conforme o Plano Municipal de Educação (PME) de Grajaú, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Conforme análise desse documento, a escola tem desenvolvido projetos pedagógicos que atraem os alunos, com a finalidade de despertar o prazer pela educação, como também a sua permanência e a presença nas aulas. O encontro com os pais é feito perante as necessidades surgidas no decorrer do ano letivo, reunindo os responsáveis, a direção, a coordenação, e os professores, como também em projetos desenvolvidos pela escola.

### **3.1.2. Caracterização da Escola Indígena**

A Escola Indígena fica localizada em uma das aldeias pertencente ao território do município, denominada aldeia Morro Branco (aldeia conurbanizada) na sede do município de Grajaú-MA.

A Terra Morro Branco retrata bem a história dos índios Guajajara, pois foi durante o processo de colonização do território grajauense, que tais povos saíram das proximidades das margens do Rio Grajaú para se estabelecer em locais mais afastados dos brancos.

A aldeia Morro Branco teve como primeiros moradores os índios Tazahu Andrade Mendes Guajajara, Tanasio Mendes Guajajara e Idequino Carlos Guajajara. A aldeia foi fundada em 1.850, trinta e nove anos após o primeiro contato entre os colonizadores (brancos) e índios que viviam às margens do Rio Grajaú, especificamente onde hoje são chamados de

Rua da Aldeinha e Cidade Alta. Na última residiam os índios Guajajara até a sua saída para formarem a aldeia Morro Branco.

Para sua sobrevivência, os antigos moradores, em especial as mulheres índias dessa terra produziam colares, cocares, tiravam madeiras de lenhas para vender ou trocar por outros produtos com os moradores brancos que viviam na cidade. Já os homens trabalhavam como escravos para os donos de barcos, carregando mercadorias de São Luís para Grajaú. Atualmente a Terra Morro Branco está composta por 8 aldeias entre elas estão: Tamarindo, Faveiro, Formigueiro e outras.

Entre as escolas indígenas do município, essa foi escolhida devido ao contexto histórico, o fato de acessibilidade a essa aldeia, tendo em vista que sua localização está nas proximidades da cidade com distância de 1 km do perímetro urbano, o que facilitou o acesso a tal escola.

O desejo de conhecer a prática pedagógica dos professores indígenas a partir da temática investigada trouxe um leque de conhecimento que contribuirá para a inclusão da pluralidade cultural e racial nas escolas do município. Outro aspecto importante foi o fato de esta escola possuir uma diversidade étnico-racial e cultural muito forte, com boa convivência de índios, brancos e negros.

A escola investigada foi fundada em 1987, pela FUNAI, e no início era uma escola residencial. A princípio a FUNAI era responsável pela escola indígena, mas em 2009 o estado assumiu as escolas indígenas e passaram a ser o responsável em parceria com os municípios. O estado responsável pelo Ensino Fundamental e o município pela Educação Infantil.

Alguns professores eram de São Luís e outros de Grajaú. Tiveram como primeiros professores Lúcia, contratada pela FUNAI e os professores Djalma Marizê Filho e Vírgulino Bento Sousa Filho, que faziam parte da comunidade indígena desta localidade. Em 1999 começa atuar na educação o Professor Sebastião de Sousa Lima que até hoje trabalha na escola, exercendo o papel de coordenador pedagógico e de professor indígena.

A escola foi construída num terreno dentro da Aldeia Morro Branco, cuja estrutura física contava com 01(um) sala, 02 (dois) banheiros, 01(um) cantina, 02 (dois) quartos e 02 (dois) banheiros. Atendia às necessidades daquela época, mas atualmente a sua estrutura não atende mais as necessidades dos alunos. O número de alunos aumentou e conseqüentemente surgiram necessidades de melhoria e ampliação estrutural. O prédio continua praticamente com a mesma estrutura da época que foi fundado, possuindo 04 salas de aula, 01 secretaria, 01 biblioteca, 01 cantina e 02 banheiros.

Para a realização das atividades físicas utiliza espaços ao ar livre, pois a escola não dispõe de uma quadra esportiva. Com relação aos recursos didáticos, a escola possui: quadro negro, 01 (um) computador, 01 (um) TV e 01 (um) DVD e coleções de livros didáticos específicos para educação indígena.

É importante destacar que a Escola Indígena investigada atende todos os alunos indígenas da sua própria aldeia e também das vizinhas como as aldeias: Formigueiro, Faveiro, Tamarindo e outras próximas.

Atualmente conta com um número de 22 funcionários e 326 alunos matriculados, distribuídos na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Os alunos estão divididos em 8 (oito) turmas nos turnos matutinos e vespertinos. O turno matutino inicia suas atividades a partir das 7h:30 min. às 11h 30 min., o vespertino das 13h 30 min. às 17h 30min. O quadro de funcionários é composto por 15 professores, 01 (um) diretor, 01 (um) secretário, 01(um) coordenador pedagógico, 02 (dois) Auxiliares Operacionais de Serviços Diversos (AOSD) e 02 (dois) vigias.

Os professores estão distribuídos de acordo com as matrizes curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Dos três professores de História e de Artes do Ensino Fundamental somente 35%, possui graduação, 20% estão cursando Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA campus Grajaú e os 45% somente tem o magistério. Todos possuem curso de Habilitação na Educação Indígena. 80% são professores indígenas e 20% professores não índios. Todos os professores entrevistados trabalham somente nesta escola.

Conforme os dados, os próprios índios da Aldeia Morro Branco compõem a maioria do contingente de professores que atua na escola indígena pesquisada. Dos 15 docentes, 80% são índios Guajajara e 20% fazem parte das famílias dos índios Guajajara sendo esposas e/ou esposos, geralmente são os brancos que se casaram com os/as índios/as dessa aldeia.

Sabe-se que a Educação Indígena é de responsabilidade do Ministério de Educação, cabendo aos estados e municípios a efetivação da educação indígena sob a coordenação do MEC. A União deve apoiar tecnicamente e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

Com relação à participação, a Secretaria Estadual de Educação do estado do Maranhão tem promovido programas em parceria com o MEC e FUNAI, principalmente os voltados para as ações pedagógicas das escolas indígenas do estado.

Dentre os programas oferecidos pelo estado, os profissionais da escola indígena pesquisada, somente 02 (dois) professores indígenas participaram do Curso de Capacitação para professores indígenas e indigenistas.

Conforme relato de um dos professores, esse curso teve início em 1996 e durante o curso produziram uma Coleção de Livros Didáticos Indígenas e Indigenistas. Em 2010 foi publicada a obra e distribuídas às escolas indígenas existentes em todo estado do Maranhão.

A produção dessa coleção foi planejada juntamente com as comunidades indígenas do estado do Maranhão. O principal objetivo foi formar e produzir material didático específico para a educação escolar indígena que viesse a contemplar no currículo conteúdos específicos à realidade de todos os grupos indígenas (Gavião Pykopjê, Guajá, Guajajaras, Urubu-kaapor, Canela, Krikati e os Tembê) do Estado do Maranhão.

Conforme a fala do/a P4:

“Esta coleção foi elaborada para ser utilizada na escola em indígena, foi utilizada a linguagem própria dos povos indígenas do estado Maranhão. Lembrando que o processo de elaboração dessa coleção contou com a contribuição da Secretaria de Estado da Educação e foi publicada no ano de 2010. É uma coleção que traz histórias dos povos indígenas do estado maranhão como os índios: Gavião Pykopjê, os Guajá, Os Guajajara, os Urubu-Kaapor, os Canelas, os Krikati e os Tembê. Os saberes culturais de todos esses povos são abordados nos livros que fazem parte da coleção e devem ser passada de geração e geração para que as crianças indígenas não esqueçam a cultura do seu povo” (P4).

A linguagem textual dessa coleção de livros é clara e objetiva, proporcionando aos professores e alunos o intercâmbio de conhecimentos entre os diferentes povos indígenas existentes no estado do Maranhão e traz para as escolas indígenas a história dos povos Tenetehara, valorizando o seu modo de ser e de viver. Desta forma, a escola tem o papel de reproduzir aos alunos indígenas a herança cultural do seu povo, mantendo-a de geração em geração.

A escola campo de pesquisa tem sua organização estrutura definida pelo estado e o município. Apesar de o estado ser responsável pela educação desta escola, a gestão municipal é que vem mantendo-a tanto nos aspectos pedagógicos como administrativos. Alguns dos professores são remunerados pela Prefeitura Municipal de Grajaú que também mantém a escola com material pedagógico e merenda escolar e outros pelo Governo Federal.

Conforme relatos do coordenador pedagógico e da gestora da escola, a Secretaria Municipal de Educação reconhece que o município de Grajaú é composto por uma população indígena significativa, destacando a presença forte do povo Guajajara. Portanto, foi criada no

ano de 2013 uma Gerência da Educação Indígena, que traça metas e ações pedagógicas para as escolas indígenas do município.

Essas ações pedagógicas são desenvolvidas por uma Gerência Municipal de Educação Indígena e destaca a importância do respeito que se deve ter a esses povos e valorização das especificidades culturais. Desta forma, seus costumes e tradições são levados para o cotidiano do alunado nas diversas escolas distribuídas entre as Reservas Indígenas: Bacurizinho, Cana Brava, Araribóia e a terra Indígena Morro Branco.

Atualmente estas áreas possuem juntas 30 Pré-Escolas e 33 Professores do Sistema Municipal de Ensino, entre indígenas e não indígenas, responsáveis pela educação de 615 alunos, através de suporte pedagógico, merenda, transporte escolar e material didático, inclusive a escola investigada também atende a crianças da Educação Infantil e os professores entrevistados trabalham tanto Educação Infantil como no Ensino Fundamental. Além disso, a assessoria pedagógica é feita também por profissionais indígenas, o que garante uma melhor articulação com a comunidade Guajajara. Com relação ao Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano a Secretaria vem oferecendo as mesmas condições em parceria com o estado.

Quanto às ações políticas-pedagógicas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, as escolas indígenas do município de Grajaú têm sua organização fundamentada na CF/88, na LDBEN de 1996 e na Resolução nº 3 de 10 de novembro de 1999 (BRASIL, 1999) que vem a estabelecer a estrutura do funcionamento das escolas indígenas.

De acordo com a CF/88 é assegurado às comunidades indígenas o direito de uma educação escolar diferenciada e a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988). A língua materna dos índios Guajajara é incluída no currículo escolar tanto da Educação Infantil como no Ensino Fundamental. Conta com professores índios para ministrarem a língua materna, o professor bilíngue é o profissional responsável pela conservação da língua do seu povo.

Com a CF/88 os índios passaram a ser reconhecidos como grupos étnicos diferenciados, portanto, deve ser respeitada a especificidade de todos os povos indígenas. Assegurou ainda o direito de manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Desta forma, a escola indígena tem papel fundamental no processo de manutenção e preservação da cultura indígena.

Tal direito está na LDB lei 9.394/96, que garante aos povos indígenas a oferta de educação escolar intercultural e bilíngue. Valorizando a originalidade de todos os grupos étnicos indígenas no ambiente escolar. A matriz curricular da educação indígena deve oferecer aos alunos índios os conhecimentos próprios do seu povo (Brasil, 1996).

Conforme, a Resolução n.º 3, de 10 de novembro de 1999 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1999), que fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, define como elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

- “I. Sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;
- II. Exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;
- III. O ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;
- IV. A organização escolar própria.” (art. 2º, Brasil, 1999).

O art. 3º determina que na organização de escola indígena deve ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

- “I. Suas estruturas sociais;
- II. Suas práticas socioculturais e religiosas;
- III. Suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
- IV. Suas atividades econômicas;
- V. A necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;
- VI. O uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena” (art. 3º, Brasil, 1999).

A respeito da formulação do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola indígena deverá considerar:

- I. As Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica;
- II. As características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;
- III. A realidade sócio linguística em cada situação;
- IV. Os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;
- V. A participação da respectiva comunidade ou povo indígena. (Brasil, 1999, art. 5º).

Diante do exposto, a proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, representa uma conquista dos povos indígenas que resistiram por muito tempo as agressões físicas e simbólicas. Portanto, tais dispositivos legais asseguram a esses povos o direito de permanecer a ser como são valorizando e mantendo seu modo de ser e de viver.

Nesse sentido, a escola deve incluir nas ações pedagógicas mecanismos que incorporem as especificidades dos povos indígenas, principalmente a escola indígena. Deve

proporcionar aos alunos índios conhecimentos sobre a cultura do seu povo, resgatando, assim, as memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências.

Atendendo aos dispositivos legais, que asseguram a valorização e manutenção da identidade dos povos indígenas, as escolas indígenas de Grajaú vêm incluindo no currículo da educação escolar indígena a educação bilíngue. Valorizando as peculiaridades culturais dos índios Guajajara. A educação bilíngue na escola investigada é ministrada por professores índios que residem na própria Aldeia Morro Branco.

### **3.2. PARTICIPANTES**

Fizeram parte dessa pesquisa 6 (seis) docentes que ministram a disciplina de História no Ensino Fundamental, 02 (dois) Gestores e 02 (dois) coordenadores pedagógicos que trabalham nas escolas investigadas. Ainda contou com a participação de 01 (um) sujeito externo ao ambiente escolar investigado (Prof. Raimundinho Assunção) para discorrer sobre as influências étnico-raciais no município de Grajaú desde sua fundação até a atualidade; totalizando 11 entrevistados pela referente pesquisa<sup>1</sup>.

Na escola municipal foram entrevistados 03 (três) professores de História que estão denominados nos relatos das entrevistas como P1, P2 e P3, 01 (um) diretor/a denominado D1 e 01 (um) coordenador pedagógico como C1. Na escola indígena fizeram parte da pesquisa 03 professores de História que estão denominados como P4, P5 e P6, 01 (um) diretor como D2 e um coordenador pedagógico como C2.

O critério de seleção dos/as professores/as para participar da pesquisa era que tinha de fazer parte do quadro de funcionários das escolas pesquisadas e ministrar a disciplina de História.

A opção da pesquisa de ter como sujeitos os professores de História se deu pelo motivo, que tal disciplina nos últimos anos tem sido citada nos dispositivos legais como responsáveis pelo ensino de conteúdos que contemplem a cultura afro-brasileiro e indígena. Portanto, investigar como esses professores estão trabalhando o inter/multiculturalismo em suas aulas, tornou-se de fundamental importância.

No primeiro momento ocorreu um encontro entre pesquisador/a e professores, diretores e coordenadores pedagógicos. Em uma conversa informal foi apresentada de forma

---

<sup>1</sup> Os nomes próprios dos participantes serão mantidos em sigilo.

verbal a intenção da pesquisa, assim como os motivos pela escolha dos professores de História das escolas campo.

Logo após a conversa foi disponibilizado aos participantes da pesquisa um termo de consentimento livre e esclarecido. Esse documento foi assinado por aqueles que aceitaram a participar da pesquisa. Ressalta-se aqui que somente um professor deixou transparecer o desinteresse em contribuir justificando que tinha pouco conhecimento sobre o assunto, mas logo em seguida foi dito que o que fosse falado por eles/as não ia ser revelado a sua identidade e que a pesquisa não era somente a aqueles que têm conhecimento do assunto e sim a todos que ministram a disciplina História.

### **3.3. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Para realizar o estudo foi necessária a utilização de dois instrumentos para a coleta de dados: a observação sistematizada e entrevistas semiestruturadas. A observação sistematizada contou com um planejamento a ser observado conforme está explícito no Apêndice “C” e para as entrevistas foram elaboradas com base em um roteiro direcionado para os diretores e coordenadores e outro para os docentes com 23 questões, conforme demonstram os Apêndices “D” e “E”.

#### **A) OBSERVAÇÃO**

Para compreender a metodologia de ensino que os professores investigados utilizam nas suas aulas de História foram feitas observações sistematizadas, onde foram identificados aspectos fundamentais sobre a realidade das escolas investigadas e de suas práticas pedagógicas, foram examinados: o espaço físico da escola, o perfil dos professores, o Projeto Político Pedagógico – PPP, os planos de aulas, a metodologia de ensino, os recursos didáticos, a participação dos discentes durante as aulas. Esses objetos de observações viabilizaram informações sobre a inclusão das temáticas inter/multiculturais nas aulas de História.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992), a técnica de observação é particularmente adequada à análise do não-verbal e daquilo que ela revela: as condutas instituídas e os códigos de comportamento, a relação com o corpo, os modos de vida e os traços culturais e a organização espacial dos grupos, da sociedade.

A observação enquanto técnica de coleta de dados possibilitou conhecer, através do comportamento dos envolvidos na pesquisa professor/aluno/diretor/coordenador (a) pedagógica, o sistema de relação entre eles.

Portanto, a observação sistematizada foi de fundamental importância na medida em que possibilitou um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, além de ter proporcionado o conhecimento da prática docente dos envolvidos na pesquisa o que facilitou a compreensão e, ainda apontou novos fatos que contribuíram para as entrevistas com os professores de História.

Para os autores Ludke; André (1986) uma observação controlada e sistemática se torna um instrumento fidedigno de investigação científica. Ela se concretiza em um planejamento comum e correto do trabalho e preparação prévia do pesquisador/observador.

Antes de iniciar o processo de observação em sala de aula, buscou-se examinar o lócus da pesquisa, momento que proporcionou ao pesquisador um contato direto com o ambiente escolar, onde se pode conhecer a organização e as dificuldades que escolas campo de pesquisa enfrentam, momento que proporcionou identificar que tipo de fenômeno merecia ser registrado durante a pesquisa.

A partir de então, foram selecionados que tipos de fenômenos mereciam serem registrados durante as observações em sala de aula. As atividades pautadas no contexto das aulas de História como: os conteúdos, as metodologias de ensino, os planejamentos utilizados pelos professores investigados, a relação professor/aluno, as dificuldades de aprendizagem e relacionamento dos alunos foram objetos observados.

Inicialmente foi feita a caracterização de uma escola municipal e outra indígena, onde constatou que a estrutura física das escolas investigadas difere uma da outra. A escola municipal dispõe de uma estrutura considerável ótima para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Conta com salas de aulas amplas, sala de informática, biblioteca disposta de livros para o aluno e também para o professor, quadra esportiva, banheiros adaptados para crianças com necessidades especiais etc. Os professores utilizam vários recursos didáticos para ministrarem suas aulas, dentre eles estão: data show, notebook, TV, DVD, quadro branco, livros didáticos e paradidáticos.

De acordo com os PCNs (1997), o ensino da disciplina de História requer do professor recursos didáticos como forma de mediação na comunicação entre professor e aluno, tornando assim, o processo ensino-aprendizagem dinâmico e atrativo. (Brasil, 1997). Nesse sentido, é fundamental que os professores utilizem-se de recursos básicos e práticos

para o desenvolvimento de suas aulas dentro ambiente escolar, como também nas aulas de campo (extra-classe).

O planejamento didático do professor necessita de diferentes recursos didáticos, que são selecionados de acordo com sua prática de ensino, sejam elas em sala de aula ou fora dela, como por exemplo, visitas em bibliotecas públicas; em aldeias indígenas e em terras de remanescentes quilombolas; em ambientes naturais; em pontos turísticos; assim como, a utilização de livros paradidáticos, revistas, filmes, imagens, entre outros recursos que são indispensáveis para o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Já a escola indígena a situação é diferente, a estrutura física permanece quase a mesma desde da sua fundação em 1987. O espaço físico é restrito, as salas de aulas são pequenas, dispõe de uma biblioteca improvisada em uma sala. As atividades esportivas são praticadas ao ar livre devido a falta de uma quadra esportiva.

A respeito dos recursos didáticos utilizados pelos professores indígenas são bem restritos, pois a escola só dispõe de materiais básicos como: quadro negro, TV, DVD e livros didáticos específicos para educação indígena.

O segundo momento foi conhecer os documentos (PPP, Plano Municipal de Educação, Plano de Ação, Planos de aulas etc.) que fazem parte do currículo escolar e que a escola adota para notar a prática pedagógica dos professores indígenas e não-indígenas. Diante das informações coletadas constatou que o PPP (2012), assim como os planos de aulas elaborados pelos professores de História orienta a prática pedagógica dos professores que atuam no Ensino Fundamental da rede pública municipal de Grajaú-MA.

De posse desses documentos buscou analisar em que medida as perspectivas inter/multiculturais estão presentes nos documentos das escolas investigadas, de que forma é orientada a prática pedagógica, a partir da identificação de propostas de intervenções que direcionem os docentes a práticas pedagógicas que valorizem as diferenças étnico-raciais e culturais.

Nesse sentido, buscou-se identificar nos objetivos e metas das escolas investigadas, a contemplação da valorização e do respeito as diversidades étnico-raciais e culturais a partir da análise feita através da leitura do PPP (2012), observando a presença de aspectos relacionados as concepções inter/multiculturais.

Das escolas investigadas, somente a escola municipal dispõe de um PPP, que foi elaborado pela equipe pedagógica da SEMED, que contou com a participação dos professores da rede municipal de ensino, incluindo alguns docentes da escola investigada, no ano 2012. Até hoje a escola utiliza-se desse documento para orientar a prática de ensino dos professores.

Foi identificado no PPP (2012) algumas referências (como por exemplo, a valorização do patrimônio histórico-cultural local, respeito aos valores culturais e aos indivíduos de diferentes grupos presentes no município, como os índios e os negros) relacionadas ao reconhecimento da diversidade étnico-racial e cultural na escola, na qual, destacou-se a diversidade social, cultural e étnico-racial. Essas referências mencionadas no PPP foram consideradas importantes para analisar se a escola inclui em tal documento questões relacionadas ao inter/multiculturalismo.

Ao analisar o PPP (2012) da escola municipal observou que a descrição da clientela atende a um público de classe baixa, onde a comunidade era caracterizada por ter renda familiar igual ou abaixo de um salário mínimo mensal. Os pais e/ou responsáveis pelos discentes em sua maioria exerciam profissões como: a de lavradores, domésticas, trabalhadores em fábricas de gessos e em fábricas de madeireiras. A maioria são beneficiados com programas do governo federal, como por exemplo, o Bolsa Família.

Mas atualmente essa realidade mudou, o público que a escola atende apresentam aspectos sociais diferenciados, devido o bairro Vilinha nos últimos apontar um crescimento significativo relacionados aos aspectos geográficos, sociais e culturais. Diante, desse novo contexto, o PPP (2012) não atende mais a realidade da escola.

As informações contidas em um PPP são fundamentais para que os docentes conheçam melhor seus alunos, assim como, suas necessidades educativas e a partir dessas informações elaborem o planejamento didático, que sejam capazes de respeitar as diversidades culturais e étnico-raciais, possibilitando práticas pedagógicas que contemplem o inter/multiculturalismo.

Nesse sentido, a escola juntamente com os professores e a comunidade devem elaborar o seu PPP de acordo com o público que atende e por isso deve contemplar a realidade atual. As necessidades surgem de acordo com o contexto atual e por isso deve haver um planejamento que contemplem as novas demandas na escola.

Segundo Vasconcelos (2009, p. 36), “um fator decisivo para a significação do planejamento é a percepção da necessidade de mudanças. Havendo algo na prática escolar que precisa ser modificado, transformado ou aperfeiçoado, então necessário se faz o planejamento”.

Nesse sentido, a escola por ser um ambiente mutável suas ações necessitam serem revistas, tendo em vista as mudanças que ocorrem no meio social e cultural em que os discentes estão inseridos. Portanto, o PPP não pode ser visto apenas como um documento

formal, pois deve explicitar o compromisso com formação do cidadão, observando as mudanças sociais e culturais do nosso país.

Com relação a esse assunto na justificativa PPP (2012) foi identificado a preocupação com a formação de cidadãos críticos, capazes de conviver com as diferenças étnico-raciais, culturais, sociais etc., apontando características do inter/multiculturalismo.

De acordo com PPP (2012):

“No que tange a promoção da socialização, as discussões em torno desse projeto mostram a preocupação da comunidade com relação aos princípios de democracia e, portanto no que diz respeito a equidade de direitos, que não se restringe a garantia de acesso universal à escola. Ao enfatizar respeito pelas diferenças e diversidade, a escola propõe o combate a todo tipo de discriminação seja ela de cunho religioso, étnico, de gênero e cultura. Ainda que represente para professores, pais, alunos e funcionários um grande desafio fazer da identidade cultural e social a base do currículo escolar” (PPP, 2012, p. 3).

Portanto, o documento coloca como um grande desafio para todos os envolvidos na educação escolar, a desconstrução de preconceito e/ou discriminação relacionadas as questões étnico-raciais, culturais, religiosas etc. Aponta a necessidade de reconhecer e respeitar a diversidade étnico-racial e cultural buscando a equidade de direitos humanos, as diferenças e a diversidade.

Por ser um espaço de encontro cultural, a escola deve oferecer aos alunos: conteúdos e saberes historicamente acumulados por diferentes grupos étnicos, enfim assegurar assuntos que permitam o diálogo e o desenvolvimento crítico.

O PPP (2012) enfatiza também o reconhecimento da diversidade ao orientar os professores sobre a importância de algumas ações de inclusão de pessoas com necessidades especiais como também ações que valorizem o respeito aos grupos étnico-raciais e culturais.

Conforme o PPP (2012):

“Algumas ações apontam para a importância de tal aspecto, como por exemplo, a valorização da participação dos alunos portadores de necessidades especiais nas atividades escolares e atuação dos profissionais que lidam diretamente com alunos, no planejamento curricular. Outro exemplo, é com respeito a questão étnico racial. Mais que um preconceito legal (lei 10.639/2003), o estudo da temática histórica e cultural afro-brasileira tem representado a possibilidade de ampliar o debate sobre o mito democracia racial, bem como, o desvelamento de práticas discriminatórias e preconceituosas por vezes silenciadas e naturalizadas” (PPP, 2012).

Diante do exposto, compreende-se que o reconhecimento da diversidade étnico-racial e cultural ao orientar os docentes sobre a importância de ações que valorizem a diversidade constitui-se como referência para nortear a prática pedagógica, visto que, o documento apresenta uma perspectiva construcionista do multiculturalismo.

Após analisar o PPP (2012), buscou conhecer como os professores planejam suas aulas de História, quais os documentos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem dos discentes? Para responder esses questionamentos faz-se necessário compreender o que é planejamento na educação escolar.

Segundo Libâneo (2009), há três modalidades de planejamento:

“O plano da escola, o plano de ensino e o plano de aula. O plano da escola diz respeito ao planejamento pedagógico e administrativo da instituição, explicitando em nível estratégico a concepção e as diretrizes gerais do estabelecimento de ensino. O plano de ensino se traduz como roteiro organizado das unidades didáticas para um período (anual e semestral). O plano de aula, por sua vez, é um detalhamento do plano de ensino” (Libâneo, 2009, p. 50).

Nesse sentido, o pesquisador buscou identificar nos planos de curso, mensal e de aulas, conteúdos voltados para uma Educação Inter/multicultural, como por exemplo: a história e a contribuição dos índios e dos negros africanos e afrodescendentes na cultura brasileira. Identificando a participação desses povos na economia, na política, na cultura e na educação do país.

Os professores de História elaboram seus planos de aulas mensalmente, no dia de planejamento pedagógico e segue o plano de curso, o plano mensal e o livro didático. Os planejamentos das aulas são elaborados de acordo com o calendário escolar proposto pela SEMED. Os professores têm autonomia na seleção dos objetivos, na metodologia, na seleção de recursos didáticos e na forma de avaliação.

Segundo Libâneo (2009, p. 241), o plano de aula:

“É um detalhamento do plano de ensino. As unidades e subunidades (tópicos) que foram previstas em linhas gerais são agora especificadas e sistematizadas para uma situação didática real. O plano de aula é um documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramento de ano para ano” (Libâneo, 2009, p. 241).

Para analisar os planos de aulas dos professores das escolas investigadas verificou-se esses documentos abordam o tema Pluralidade Cultural e as temáticas Afro-brasileira e Indígena, conforme está previsto nos PCNs v.10, nas leis 10.639/03 e 11.645/08.

Os planos de aulas dos professores de História da escola municipal apresentaram conteúdos que valorizam a história local, destacando a contribuição dos povos indígenas e dos negros no processo de formação do município de Grajaú-MA. As metodologias de ensino sugeridas nos planos são: trabalho de pesquisa, debates, visitas a aldeias, bibliotecas públicas, pontos turísticos etc.

Os estudos sobre a história local são temas fundamentais para que sejam repassados nas escolas, pois possibilita a construção da identidade social de um povo, assim como, a de um indivíduo por está imerso a esse contexto, uma vez que, pode possibilitar a percepção do aluno como agente e sujeito da história do município, a partir do momento que os discentes se tornam capazes de identificar as relações dos diferentes grupos étnicos presentes no seu município.

Após análise dos documentos que norteiam a prática pedagógica dos professores foram realizadas as observações em sala de aula. Foram observadas quatro (04) aulas na escola municipal e quatro (04) aulas na escola indígena, finalizando um total de oito (08) aulas de História, observadas durante um período de dois (02) meses, em dias intercalados.

É fundamental destacar que as observações realizadas durante as aulas dos professores investigados retrata o momento em sala de aula, portanto, não define o todo, devido ao fato que o processo de ensino é um ato dinâmico e não estático. Isso significa afirmar que as observações feitas apresentam apenas informações coletadas em um determinado momento de investigação, não podendo ser vista como suficiente/única para definir a prática pedagógica dos professores e sim ter uma noção de como eles vêm trabalhando com as temáticas inter/multiculturais.

Foram observadas a atuação dos docentes que ministram a disciplina de História e a partir da prática pedagógica pode-se confrontar com as informações contidas no PPP (2012) e nos planos didáticos. As observações foram registradas no diário de campo e serviram de informações para entender como os docentes trabalham as temáticas inter/multiculturais em suas aulas.

Inicialmente foram observadas as aulas dos professores que ministram aulas de História nas turmas do 6º ao 9º do Ensino Fundamental, em uma escola municipal. Durante esse período os professores estavam desenvolvendo um projeto sobre a história do município de Grajaú-MA, em comemoração ao aniversário da cidade que ocorreu durante o mês de abril.

A primeira aula observada foi a do P1, que ao iniciar sua aula apresentou o tema “O contexto histórico de Grajaú” e em seguida falou que o objetivo de trabalhar com essa temática foi proporcionar aos alunos conhecimentos sobre a identidade do povo grajauense, para que eles passassem a valorizar e reconhecer os povos que contribuíram para a formação da sociedade que está inserido.

Nesta aula, a P1 usou imagens antigas da cidade e falou do processo de colonização, dos povos indígenas que habitavam na região e também da influência dos negros e dos índios na formação do povo grajauense.

Nesse primeiro momento o professor abriu uma discussão sobre o tema com os alunos, alguns expôs suas ideias sobre a diversidade cultural presente no país e no município. Dentre os assuntos levantados durante a discussão foi destacado a contribuição dos grupos étnicos (índios e negros) no processo de colonização e formação do povo brasileira e também da sociedade grajauense.

O professor mostrou uma imagem da obra de arte os Operários (1993), da artista Tarcila do Amaral e pediu que os alunos fizessem uma leitura e descrevesse a sua interpretação da obra. Em seguida uma aluna disse que as pinturas e desenhos de rostos mostrava que as pessoas são diferentes, que cada uma tem sua etnia que formam sua própria identidade. Foi interessante a fala dessa aluna porque pode-se identificar a compreensão que os discentes têm sobre a formação da sociedade brasileira a partir da miscigenação de diferentes povos.

Pode-se observar que há uma intereção harmônica entre os alunos e que eles gostam de discussões como essa, pois reconhecem a diversidade presente em sala de aula e também a importância da convivência pacífica frente as diferenças, visando assim, a construção de uma postura de tolerância e respeito ao outro, visto que, a escola é um espaço inter/multicultural e requer de todos que reflitam a respeito do racismo e da valorização da diversidade étnico-racial e cultural.

Diante do exposto, pode-se inferir que diferente do que se costume presenciar nas aulas de História, que na maioria das vezes é trabalhada a história dos índios focando a chegada dos portugueses nas terras brasileiras, nas primeiras décadas de colonização. Já a história dos negros africanos é trabalhada como indivíduos que vieram para o Brasil trabalhar como escravos, conforme apresenta os livros didáticos adotados nas escolas públicas. Depois disso, observa-se nos livros didáticos que os povos indígenas e os negros africanos “desaparecem” da história do Brasil, aparecendo somente como coadjuvante. Quando se direciona essa situação à história local a situação é mais agravante, devido à falta de material literário para se trabalhar a história dos índios e dos negros que fizeram parte do processo de formação do município.

A história oral é instrumento utilizado pelo professor e que na maioria das vezes é relatado por pessoas que colocam os grupos discriminados como pessoas violentas. Portanto, o seu uso visou trazer narrativas signitivas que foram vivenciadas pelos sujeitos que fazem parte do contexto histórico da comunidade indígena.

Dando continuidade, o professor apresentou uma pesquisa de campo feita por ele próprio sobre os índios que habitam até hoje na cidade. Posteriormente, levantou uma discussão aos alunos sobre os diferentes grupos indígenas que habitavam a região no passado, propondo uma correlação entre as principais características desses grupos.

Em seguida mostrou novamente aos alunos a imagem “Operários (1993), da artista Tarcila de Amaral e solicitou que os alunos formassem grupos. Dois grupos montaram um painel coletivo da turma, mostrando a diversidade representada na sala de aula. Outros dois grupos criaram a partir das questões discutidas em relação ao negro e ao índio um cartaz de propaganda, com slogans, lemas e imagens, cujo objetivo foi criar uma campanha afirmativa na escola em relação a identidade do negro e do índio na sociedade grajuense.

Desta forma, buscando superar as imagens negativas que são passadas na mídia, principalmente dos índios Guajajara que na maioria das vezes e/ou sempre aparecem na TV local e nacional reivindicando seus direitos, mas a imagem que ficam para os telespectadores é que os índios guajajara são violentos, devido ao fato que na maioria dos protestos da etnia guajajara para chamar atenção do governo eles fazem de réfem algumas pessoas, que geralmente são brancos. Tudo isso, são estratégias para chamar a atenção para as necessidades dos índios em relação à garantia de direitos, como por exemplo, saúde e educação.

Os estudos sobre os primeiros encontros dos brancos, negros e índios na cidade de Grajaú proposto pelo P1 levaram aos discentes a uma reflexão sobre visões eurocêntricas que os brancos construíram a respeito dos índios e dos negros e que até hoje a escola vem desconstruindo formas de preconceito, racismo e estereótipos. Portanto, a discussão mediada pelo P1 levou os alunos a estabelecerem relações de semelhanças e/ou diferenças, continuidades e/ou rupturas entre a história passada e atual desses povos.

Na aula seguinte o P1 deu continuidade ao conteúdo da aula passada, que tinha como temática “O contexto histórico de Grajaú”. Iniciou sua aula perguntando se alunos sabiam dizer o que é um autorretrato, todos responderam que não. Em seguida o P1 explicou que alguns pintores famosos como Tarsila do Amaral, Van Gogh, Pablo Picasso e outros fizeram obras deles próprios que foi chamado de autorretrato. Ao terminar sua explicação solicitou que os alunos desenhassem seu próprio retrato.

Num segundo momento fez uma roda de conversa, deu aos alunos a oportunidade de socializarem o autorretrato com os colegas e relatarem o que eles acharam sobre essa atividade. Foi Observado que os desenhos dos alunos apresentavam imagens de como eles se reconhecem e a partir da discussão de cada um pode-se perceber que alguns alunos

reconhecem e aceitam sua identidade, mas ainda têm alunos que não se autorreconhecem como negro e/ou índio.

O docente ao observar que alguns alunos não se autorreconhecem começou a explicar que a identidade afro-brasileira e indígena está ligada aos valores, culturas e tradições herdadas dos antepassados e que nós brasileiros pertecemos a uma diversidade étnico-racial e cultural, portanto, não podemos afirmar que somos brancos diante de sociedade que se formou através da miscigenação. Então, deve-se reconhecer e valorizar as contribuições dos negros e dos índios para a formação do país.

Em seguida o professor propôs para os alunos que eles construíssem o conceito de povo brasileiro. Dividiu os discentes em grupos e desenvolveu um trabalho com recortes de jornais e revistas e fotos que mostravam pessoas executando diferentes tarefas, relacionando entre se, no serviço, no lazer etc.

Em classe os alunos montaram cartazes com as imagens, explicaram através de frases como eles veem o povo brasileiro, por exemplo, o povo brasileiro é alegre, trabalhador, amigo, solidário etc. No final da aula expuseram os cartazes no mural da sala de aula e cada equipe apresentou suas definições.

Essa proposta de atividade visou perceber como cada aluno se vê, pois o autorretrato nem sempre representa uma imagem real do indivíduo, mas sim como essa pessoa se vê, aceita e se assume, ou até mesmo tenta mudar. Isso depende de cada pessoa e do contexto social que está inserido.

A forma de avaliação utilizada pelo professor foi diagnóstica, procurou identificar o conhecimento dos alunos sobre o assunto, acompanhou com muita atenção os relatos e/ou opiniões de caráter negativo que geram preconceito e discriminação. Ao mesmo tempo trouxe informações importantes sobre os aspectos culturais dos grupos étnicos discriminados.

A terceira aula observada foi a do P2, que para iniciar sua aula apresentou aos alunos do 6º ano o tema “Os ilustres de Grajaú” destacando a importância de se conhecer personagens da história de Grajaú no campo da política, da cultura e do intelecto. Através de imagens, músicas e poesias os alunos conheceram os poetas e escritores como: Sálvio Dino, Antonio Educardo Nava, Pacheco Filho, Luís Carlos Pinheiro, Raimundo Amorim, Paulo Capoeira, Ozano Vieira, Raimundo Assunção e outros.

O interessante dessa aula foi que a professora também falou sobre personagens ilustres que representam os índios Guajajara, como os/as caciques das aldeias próximas da cidade, entre elas, as aldeias Morro Branco, Ipú e Bacurizinho. Além disso, enfatizou que os índios também tem sua contribuição na literatura. Mostrou uma coleção de livros didáticos

indígenas e indigenistas, que foram produzidos pelos diferentes povos indígenas do estado do Maranhão, entre eles, os índios Guajajara.

Ainda falou da participação política dos povos indígenas que atualmente conta com representações na bancada legislativa do município. Mostrou a imagem dos vereadores Arão Marizê e Alessandra Almeida e destacou que pela primeira vez na história de Grajaú uma mulher índia conseguiu se eleger.

Em seguida o professor propôs como atividade que os alunos se dividissem em grupos e confeccionassem um painel de persagens políticos, cultural e intelectual que contribuíssem para a história de Grajaú. Essa atividade foi apresentada na aula seguinte.

A quarta observação foi com o P3 que iniciou sua aula falando sobre o tema “História de Grajaú” enfatizando a importância dos alunos conhecerem um pouco da história do seu município. Perguntou aos alunos se eles conheciam o hino de Grajaú, a bandeira, os pontos turísticos etc. O P3 buscou fazer um diálogo com turma. Eles responderam os questionamentos levantados pelo professor.

Em seguida foi apresentado aos alunos um documentário sobre a cidade de Grajaú. Esse documentário contou a história do município desde sua fundação até atualidade. Destacou o papel dos Vareiros para a economia do município e também da importância do Rio Grajaú como meio de acesso ao Porto da Chapada (atual Grajaú), pois era a única ligação do sertão com a metrópole (São Luís), capital do estado do Maranhão.

Nessa aula os alunos ficaram sabendo que Grajaú era uma cidade que abastecia todo sul maranhense e que sua economia girava em torno do benefício do rio e do gado, que naquela época tinha como meio de transporte canoas e lanchas que eram conduzidas por negros e índios, chamados de Vareiros.

Nessa aula, pode-se constatar que os conteúdos trabalhados em sala de aula estavam direcionados as questões inter/multiculturais. Através da história da formação da cidade de Grajaú os alunos foram capazes de construir referências significativas para indagar como a tolerância e o respeito às diferenças têm se manifestado na sociedade grajauense.

Diante do exposto, pode-se afirmar que aulas de história ministradas pelos professores investigados abriram espaço para discussão das matrizes étnicas do povo brasileiro, valorizando assim, o inter/multiculturalismo e também o protagonismo dos afrodescendentes e dos indígenas no processo de formação da sociedade grajauense, maranhense e brasileira.

Concluiu que a partir da natureza metodológica utilizada pelos docentes investigados pode-se afirmar que tais métodos contribuem na formação de cidadãos mais tolerantes e preparados para conviver em uma sociedade multicultural.

Com relação a organização pedagógica da escola indígena investigada, foi identificado que a escola não dispõe de um PPP, não atendendo o que determina a LDBEN, que conforme o art. 12 “Cabe aos estabelecimento de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, elaborar e executar sua proposta pedagógica, o PPP”, (Brasil, 1996).

É sabido que as escolas públicas do Brasil, inclusive as escolas indígenas têm autonomia, assegurada pelo art. 15 da LDBEN 9.394/96 que diz que “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

Essa autonomia também está respaldada pelo MEC/SECAD (2007, p.99), que tem como objetivo de atender as necessidades escolares minifestadas pelas comunidades indígenas do país, dando abertura para que as escolas indígenas possam ofertar uma educação específica, diferenciada e intercultural.

Conforme esse documento “A proposta de uma Educação Escolar Indígena de qualidade – intercultural, específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue – pressupõe que os próprios índios e suas respectivas comunidades estejam à frente como professores e gestores da prática pedagógica” (MEC/SECAD, 2007 p.99).

Nesse sentido, é importante que as escolas indígenas sejam vistas pelos sistemas de ensino (união, estados e municípios) como uma educação necessária e própria ao seu povo e não como salas de extensão. É preciso que cada comunidade indígena tenha autonomia e condições financeiras para ofertar ao seu povo uma educação específica, que valorize seus costumes, sua cultura e acima de tudo sua identidade.

Com relação ao plano de ensino da escola indígena investigada constatou-se que as aulas seguem o plano de curso, o plano mensal e os planos de aulas que são elaborados pelos professores indígenas e não indígenas. Os conteúdos selecionados para serem trabalhados durante o ano letivo leva em consideração a cultura dos povos indígenas e são retirados de livros específicos, ou seja, voltados para educação indígena.

De posse dessas informações, iniciou-se as observações de quatro (04) aulas ministradas pelos professores de História nessa escola. Antes foi apresentado a esses professores o que seriam observados em suas aulas, para que eles não se sentissem inibidos com a presença do/a pesquisador/a.

A primeira aula observada foi a do P4 que trabalhou o tema “Mitos Indígenas”. O mito dessa aula foi o de Maíra. O P4 utilizou desenhos feitos pelos índios da aldeia para

relatar a história de Maíra. Contou que o mito está relacionado com a origem da agricultura Tentehar. A princípio os povos indígenas não precisavam trabalhar para sobreviver, pois segundo a lenda quando Maíra andava nesse mundo os Tentehar não precisavam ir à roça, pois as ferramentas de cultivo, como o machado e a faca trabalhavam sozinhos sem que ninguém os manuseassem.

Todos os dias, Maíra pedia a sua mulher que fosse buscar mandioca ela trazia para casa e preparava mingau. Quando foi certo dia sua mulher ficou doente e então Maíra arranhou outra esposa mais nova e lhe pediu que fosse buscar mandioca que tinha sido plantada um dia antes, como sempre fazia com sua primeira esposa, mas ela não acreditou que a mandioca já estivesse crescida.

Maíra se zangou com sua mais nova mulher por ter duvidado da sua palavra e como castigo disse: agora você vai esperar todo inverno até a mandioca, arroz, milho, batata e feijão crescer. Desde então, os Tentehar plantam e esperam até o fim do inverno para colher seus alimentos. Maíra foi embora, mas a partir de então, ficou Estabelecido o esforço do trabalho a todos os Tentehar que quisessem sobreviver.

Em seguida o professor distribuiu folhas de papel chamex, lápis preto e de cor e solicitou que cada aluno confeccionassem um livro com pinturas, contando o mito relatado na língua indígena. Escreveu no quadro algumas palavras para que os alunos utilizassem no livro, como: mox, tatu, tazy, takyhe, ywikum, zoromo pyw, tytyk, awaxi, aroz, tata, ywyra, mánáku etc.

Enquanto o professor relatava o mito de Maíra os alunos ficavam atentos, ouvindo o que ele falava e em alguns momentos sorriam. Foi percebido que os alunos gostam de ouvir as histórias contadas de seu povo.

Essa aula teve como objetivo levar os costumes dos mais velhos para os mais novos. Isso vem reafirmar que a educação indígena tem como principal objetivo levar para sala de aula a cultura dos povos indígenas. Portanto, as histórias que são repassadas de geração para geração do povo Tentehar hoje são contadas nas escolas indígenas do município, para que as crianças valorizem a cultura indígena desde cedo.

A segunda aula observada foi a do P5, que trabalhou o tema Festa do Moqueado conhecida também como a Festa da Menina Moça. O P5 Relatou para os alunos que a Festa do Moqueado existe em várias etnias, mas que cada uma tem seus costumes e tradições diferentes. Destacou que os índios Guajajara devem preservar essa cultura sempre.

Explicou para os alunos que, para que aconteça uma festa do moqueado é preciso ter meninas com 11 ou 12 anos de idade, que tenha menstruado pela primeira vez. Aqui na Aldeia

Morro Branco fazemos essa festa uma vez no ano. As meninas moças ficam numa tocaia se resguardo, por um período de oito (08) dias e deve evitar comida remosa, ou seja, comida que possa lhe fazer mal, como: carne de viado, anta, cutia. Enquanto as meninas ficam na tocaia, os homens da aldeia iniciam a caça de animais para o dia da festa.

Após relatar a história da festa do moqueado o P5 dividiu a sala em grupos e propôs que cada um pesquisasse sobre a festa do moqueado com os mais velhos da aldeia Morro Branco. Orientou os alunos a seguir um roteiro em que procurassem saber os seguintes aspectos: o significado do nome da festa, a origem, por que as meninas vão para a tocaia, qual a finalidade da caçada, as músicas e danças que a acompanham o evento e os pratos que compõe a culinária da festa.

O P5 demonstrou que o objetivo dessa aula foi transmitir para as gerações mais nova as manifestações culturais que seu povo praticam, para que as crianças e adolescentes indígenas não deixem de realizar essa festa.

Na aula seguinte, o P5 pediu aos alunos que cada grupos apresentasse o resultado da pesquisa proposta na aula anterior. Durante a apresentação de cada grupo observou que eles utilizaram imagens para descrever a festa do moqueado.

Ao final das apresentações dos grupos, o P5 iniciou uma roda de conversa para uma auto-avaliação dos grupos acerca dos diferentes momentos da atividade, desde da primeira aula que foi sobre a história da festa do moqueado, como também a pesquisa com os mais velhos da aldeia.

A avaliação feita pelo P5 partiu da observação do envolvimento dos alunos com a pesquisa, do entusiasmo com as descobertas, da criatividade demonstrada nos relatos, dos destaques e das constatações a respeito da festa do moqueado e também da forma como eles expuseram para colegas em sala de aula.

Diante da metodologia didática utilizada pelo docente constatou-se que os alunos puderam conhecer, compreender e valorizar o patrimônio cultural dos índios Guajajara e, com isso os alunos foram capazes de realizar importantes descobertas sobre a identidade do seu povo.

O P6 iniciou sua aula falando da importância das “Cantorias Indígenas” para seu povo, destacando que para a realização da Festa do Moqueado é necessário a presença de cantores indígenas e por isso torna-se importante que os mais novos comecem a aprender as cantorias do nosso povo, pois os mais velhos daqui uns tempos não estarão mais e os mais novos assumirá o lugar deles.

Após falar sobre o tema da aula, apresentou o cantor mais velho da aldeia (convidado da comunidade) e pediu que ele falasse um pouco sobre a importância da música durante as festas indígenas. Ele iniciou falando que durante a festa do moqueado as meninas devem sair da toca para dançar com os cantores. Falou que sem os cantores não existe festa do moqueado, por isso, é importante que se preserve essa cultura e que os mais novos aprendam a cantar para substituir os mais velhos e assim preservar a cultura dos índios Guajajara.

Em seguida foi distribuída a letra de uma música indígena para que os alunos acompanhassem na cantoria. Esse momento todos iniciou a cantar a música e seguida começaram a dançar em forma de círculo. O P6 encerrou a aula solicitando que os alunos pesquisassem outras músicas indígenas cantadas durante a Festa do Moqueado na Aldeia Morro Branco.

A partir das observações realizadas nas escolas municipal e indígena pode-se compreender as dificuldades dos docentes em torno do processo de construção de práticas pedagógicas que atendam a diversidade étnico-racial e cultural, além disso, proporcionou uma reflexão sobre as questões de discriminação e/ou preconceito étnico-racial e cultural existente na sociedade brasileira.

A observação possibilitou ao/a pesquisador/a conhecer, através dos comportamentos (ações) dos envolvidos na sala de aula, professor e aluno identificar o inter/multiculturalismo no processo de ensino-aprendizagem das escolas municipal e indígena, considerando tanto os aspectos pedagógicos, legais, como a percepção dos discentes e as atitudes dos alunos, enquanto sujeitos ativos desse processo.

Dessa forma, conclui-se que a observação sistematizada foi de fundamental importância na medida em que possibilitou um contato pessoal e estreito do/a pesquisador/a com o fenômeno pesquisado, além de ter proporcionado o conhecimento da prática docente dos envolvidos na pesquisa o que facilitou a compreensão e, ainda apontou novos fatos que contribuíram para as entrevistas com os professores.

## **B) ENTREVISTAS**

Com objetivo de alcançar a veracidade do fato investigado, após o término das observações foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com os professores da disciplina História, que conforme citado por Gil (2002, p. 115), a “entrevista é a técnica de coleta de dados em que o investigador se apresenta frente ao entrevistado e lhe formulam perguntas, com o objetivo de obter os dados que interessam a uma investigação”.

Os autores Lakatos e Marconi (1991) reafirmam a ideia anteriormente colocada quando dizem que a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, ou seja, é momento em que o pesquisador buscará as informações do fenômeno estudado.

Teve-se a preocupação em preparar roteiros de entrevistas não muito extensos (no máximo 23 itens), constando das questões principais do estudo (Apêndices D e E). Após a autorização dos respondentes, as entrevistas foram gravadas, somente na forma de áudio e logo após seu término, as respostas foram anotadas assim como as impressões percebidas pelo entrevistador.

O objetivo da utilização deste instrumento era obter a opinião dos professores com relação à Educação Inter/Multicultural a partir de sua prática pedagógica na sala de aula. A entrevista associada com a técnica da observação possibilitou obter maior informação do objeto pesquisado. Este momento foi fundamental a fim de que os objetivos da pesquisa fossem alcançados.

### **3.3.1. Procedimentos**

Inicialmente foi feita uma visita à direção das escolas campo, onde se explicou o objetivo da pesquisa e a relevância do estudo, para as instituições de ensino do município de Grajaú-MA. Em seguida, foi oficializada a pesquisa através de uma solicitação para a realização da investigação, onde foi acordado com a direção da escola um termo de consentimento para a coleta de dados, conforme Apêndice “A”. Posteriormente, foi feito o mesmo procedimento com os coordenadores pedagógicos e com os professores que ministram a disciplina de História das escolas campo de pesquisa.

A coleta dos dados ocorreu por meio de observações sistematizadas e de entrevistas semiestruturadas. Sendo que no primeiro momento foi observado as aulas ministradas pelos docentes sujeitos da pesquisa, os projetos pedagógicos voltados para inclusão das temáticas inter/multiculturais que também fizeram parte desse processo como parte e como o todo da investigação, visto que, todas as ações que eram direcionadas à valorização do inter/multiculturalismo durante o ano letivo vigente, foram acompanhadas.

As entrevistas foram realizadas no próprio ambiente de trabalho, ou seja, nas escolas investigadas. Esse momento ocorreu de forma tranquila, devido ao fato do pesquisador já ter adquirido uma familiaridade com os entrevistados, pois o convívio durante as observações contribuiu para construção de uma amizade entre pesquisador e sujeito investigado, o que

facilitou a coleta das informações, pois os professores não demonstraram timidez, se sentiram a vontade para expor sua opinião sobre o tema pesquisado.

Após a posse das informações. Foi feita a análise e categorização dos dados e, durante essa etapa, surgiu a necessidade de voltar novamente à pesquisa bibliográfica com objetivo de confrontar os dados com o que diz a literatura sobre o tema investigado.

### **3.3.2. Coleta de dados**

A coleta de dados ocorreu em duas etapas, sendo que a primeira foi de fase exploratória, que consistiu em traçar os primeiros contatos com os/as diretores/as e coordenadores/as pedagógica das E. M. e da Escola Indígena, no intuito de delinear as reais possibilidades para a realização do estudo.

Esse primeiro contato aconteceu no primeiro bimestre de 2014, período onde foram feitos os contatos iniciais, com diretores e coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas. Mostrou-se uma carta de apresentação para os/as diretores e coordenadores/as pedagógicos das escolas conforme apresenta o Apêndice “A”, onde o pesquisador se identificou e expôs o título e o objetivo da pesquisa. Em seguida, tanto os diretores como os coordenadores pedagógicos se colocaram à disposição para contribuir para o estudo.

A segunda etapa constou de coleta dos dados, etapa essa que se caracterizou pelas seguintes técnicas de coleta de dados: observação sistematizada e entrevista semiestruturada. Destaca-se esse como o momento mais relevante da pesquisa, pois nele se pôde perceber realmente os fatores que influenciam a inclusão ou exclusão das temáticas Inter/Multiculturais nas aulas de História.

Para iniciar a investigação, a pesquisadora entrou em contato com a direção, coordenadores pedagógicos e os professores das escolas investigadas, para a solicitação formal e autorização da pesquisa. Na oportunidade entregou-se a todos os envolvidos na pesquisa um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que permitisse a investigação.

Com o documento em mãos e em conversa com os diretores, coordenadores e professores de História foram explicados os objetivos da pesquisa. Solicitou-se, também autorização para a realização de observações sistematizadas e de registros através de fotos e anotações durante o processo de investigação.

O contato com os sujeitos que fizeram parte da pesquisa se deu em momentos diferentes, tendo em vista a disponibilidade de cada um, em horários combinados, que aconteceu na própria escola.

Em outro momento foi feita a observação sistemática, já com o consentimento dos professores, cujo objetivo foi detectar a realidade do fenômeno investigado. Esta técnica é, portanto, diferente das entrevistas e questionários que necessitam de uma pessoa para expor uma situação, acontecimento ou fato, ou de análise de documentos, que registra “os vestígios deixados por aqueles que testemunharam direta ou indiretamente” (Quivy; Campenhoudt, 1992, 196).

Para o registro das observações sistematizadas a pesquisadora seguiu um plano específico, porém flexível, as anotações foram feitas em um diário de campo sobre os itens observados nas aulas dos professores de História.

Segundo Minayo (1993) O diário de campo é um instrumento de registro diário onde:

“[...] constam todas as informações que não sejam o registro as entrevistas formais, ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Fala, comportamentos, hábitos, usos de costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais” (Minayo, 1993, p. 100).

Os registros foram feitos a cada observação e realizada no turno matutino sendo datados, sinalizando os sujeitos envolvidos, o local, a situação observada, as condições que podem estar interferindo no fato, a influência da rotina e normas institucionais no fenômeno etc.

No primeiro momento, as observações foram realizadas durante dois meses em sala de aula e durante o desenvolvimento de projetos interdisciplinares direcionados ao reconhecimento e valorização do multiculturalismo. Foram observadas 04 aulas de História em cada escola campo.

Dentre os projetos acompanhados e observados nas escolas estão: Levando a história do município de Grajaú para a sala de aula<sup>2</sup>, Diversidade Cultural<sup>3</sup> e o resgate das Cantorias Indígenas<sup>4</sup>.

### **3.3.3. Análise dos dados**

Depois de realizada a coleta de dados da pesquisa, fez-se a análise dos dados de forma qualitativa, sintetizando os resultados obtidos com o objetivo da pesquisa, sendo explicitado se os objetivos foram atingidos, se as hipóteses ou os pressupostos foram confirmados ou rejeitados, especificando se as técnicas utilizadas alcançaram o que se

---

<sup>2</sup> Ver figura 1 (Apêndice G). **Pesquisa de Campo**, 2013-2014.

<sup>3</sup> Ver figura 2 (Apêndice G). **Pesquisa de Campo**, 2013-2014.

<sup>4</sup> Ver figura 3 (Apêndice G). **Pesquisa de Campo**, 2013-2014.

pretendia. Análise e tabulação dos dados, numa perspectiva qualitativa, a qual permite ao pesquisador “[...] esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados” (Chizzotti, 2003, p. 90-91)

A abordagem qualitativa proporcionou compreender a realidade a partir das descrições das opiniões dos participantes, para análise das observações sistematizadas e das entrevistas semiestruturadas.

Segundo Lüdke e André (1986) a tarefa de análise implica, em um primeiro momento, a organização de todo o material coletado, dividindo-o em partes, relacionando estas partes e identificando nelas, tendências.

Para analisar os dados coletados foi adotada a técnica análise de conteúdo, que Bardin (1977, p. 31) vem conceituar como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Tem como objetivo utilizar-se de procedimentos sistemáticos e também de objetivos descritivos do conteúdo da mensagem. Além, de obter através de métodos qualitativos ou não informações relacionadas ao fenômeno investigado, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de variáveis inferidas na mensagem.

Diante do exposto, infere-se que o principal objetivo é apontar várias possibilidades de técnicas objetivas suficientes que garantam enxergar o verdadeiro significado da mensagem transmitida através de textos, jornais, entrevistas e observações sistematizadas ou não.

A autora distribue em três fases a análise de conteúdo, sendo elas: a pré-análise (leitura flutuante, escolha dos documentos, preparação do material e referenciação e a elaboração de indicadores), a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, entendida como codificação e categorização dos dados.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a utilização desse técnica pode ocorrer através de análise de textos produzidos em uma pesquisa, como por exemplo, através da transcrição de entrevistas e também das anotações do diário de campo, dos registros das observações sistematizadas ou não ou também de documentos já existentes.

Tal escolha também é fundamentada por Chizzotti (2006), quando coloca seu ponto de vista sobre a escolha de análise dos dados:

“A decodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador” (Chizzotti, 2006, p. 98).

Ainda conforme Chizzotti (2005) a análise de conteúdo é um método se apropria de um volume amplo de informações contidas na mensagem (comunicação) que apontam características que são particulares, permitindo assim o analisador interpretar e compreender de forma crítica os elementos que surgem a partir da compreensão dos atores sociais sobre o assunto investigado, dentro do seu contexto social e cultural, por isso é importante a influência desses aspectos na forma, no estilo e no conteúdo da informação obtida.

Nesse sentido, a análise de conteúdo busca identificar o real sentido do que foi comunicado, a partir de uma compreensão crítica das opiniões expostas pelos sujeitos da pesquisa, compreendendo nos manifestos dos envolvidos as significações explícitas ou ocultas com relação ao fenômeno investigado.

Utilizou-se a análise de conteúdo, por apresentar um resultado descritivo das variáveis do fenômeno investigado. A escolha dessa técnica de análise foi devido ao fato de que a análise de conteúdo trabalha com materiais textuais escritos, tanto textos que são resultados do processo de pesquisa como as transcrições de entrevistas, os registros das observações, como textos que já foram produzidos fora do ambiente de pesquisa como jornais, livros e documentos internos e externos das instituições.

## **CAPÍTULO IV.**

# **RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Este capítulo apresenta os resultados obtidos com as observações sistematizadas e das entrevistas com os/as professores/as de História, os/as coordenadores/as pedagógicos/as e com os/as gestores/as, cujo foco é apresentar como os docentes que ministram estão trabalhando a questão da educação inter/multicultural nas escolas públicas de Grajaú-MA.

#### 4.1. PERFIL DOS/AS PROFESSORES/AS DA ESCOLA MUNICIPAL

Para verificar como as escolas públicas de Grajaú-MA trabalham as temáticas inter/multiculturais buscou-se conhecer o perfil dos professores que ministram a disciplina de História. No primeiro momento o *locus* foi uma escola municipal, localizada na zona urbana do município. Os sujeitos da investigação foram os docentes dessa escola municipal que ministram a disciplina de História, sendo entrevistados 03 (três) professores da escola municipal que trabalham no turno matutino.

O primeiro contato com os professores entrevistados foi feito através de uma conversa de apresentação da intenção da pesquisa, todos concordaram em fazer parte da investigação, enquanto sujeitos. Durante as análises das entrevistas os investigados estão denominados como professor P1, P2 e P3 dessa escola municipal.

Inicialmente para identificar o perfil dos investigados buscou-se conhecer os seguintes aspectos: sexo, idade, cor/raça, conforme demonstra a tabela abaixo.

**Tabela 1-Sexo, idade, cor/raça dos docentes da Escola Municipal.**

<b>Sexo</b>	<b>Números</b>
Masculino	01
Feminino	02
<b>Idade</b>	
20 a 30 anos	00
31 a 40 anos	02
41 a 55 anos	01
<b>Cor/Raça</b>	
Branca	03
Negra	00
Índio	00
Mestiço	00

Fonte: Pesquisa de campo, Grajaú (2014).

De acordo com a tabela 1, um (01) dos professores pertencem ao sexo masculino e dois (02) feminino. Sendo que dois (02) desse total situam-se entre a faixa etária entre 31 a 40 anos e um (01) entre 41 a 55 anos.

Buscou-se identificar como os professores se autodeclararam. Conforme suas respostas pode-se afirmar que todos se declararam serem brancos.

Com relação ao nível de formação dos professores entrevistados, a tabela 2 demonstra com precisão os dados obtidos.

**Tabela 2 - Nível de Formação**

<b>Nível</b>	<b>Números</b>
Graduação completa	03
Graduação incompleta	00
Pós-graduação	03
Outras	00

Fonte: Pesquisa de campo, Grajaú (2014).

Conforme os dados, os três (03) docentes possuem graduação completa e especialização já concluída. Ainda foi questionado sobre área de formação inicial e todos responderam de acordo com os dados da tabela abaixo.

**Tabela 3 - Formação inicial**

<b>Habilitação</b>	<b>Números</b>
História	03
Pedagogia	00
Magistério	00
Outras	00

Fonte: Pesquisa de campo, Grajaú (2014).

Todos afirmaram terem formação inicial na área de História. Portanto, Os resultados evidenciam que a disciplina de História é, de fato, ministrada por profissionais da área específica.

Desta forma, acredita-se que o fato de o docente ser formado na área em que atua contribui para o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos voltados para a diversidade étnico-racial e cultural.

Dando continuidade, foi indagado aos docentes se já tiveram a oportunidade de participar de cursos de formação continuada como, por exemplo, de cursos de extensão, capacitação, treinamentos pedagógicos e outros, direcionados a temáticas de matrizes africanas, indígenas e europeias. Conforme a tabela abaixo:

**Tabela 4 - Participação em cursos de extensão, capacitação ou outros voltados para as temáticas multiculturais**

<b>Cursos</b>	<b>Números</b>
Extensão	00
Capacitação	01
Treinamentos pedagógicos	02
Outros	00

Fonte: Pesquisa de campo, Grajaú (2014).

De acordo com as respostas dos entrevistados, um (01) afirmou já ter participado de capacitações, dentre elas, a educação para a diversidade, a implementação da lei 10.639/03 e também a Cultura Afro-Brasileira. Dois (02) afirmaram que também participaram de treinamentos pedagógicos que, de certa forma, abordam tais questões. Essas capacitações foram oferecidas pelos profissionais (equipe pedagógica) da Secretaria Municipal de Educação do município de Grajaú-MA.

A respeito do vínculo dos entrevistados com escola, foi indagado se são efetivos ou contratos pela rede de ensino municipal, conforme informa a tabela abaixo:

**Tabela 5 - Vínculo dos professores com a escola pesquisada**

<b>Vínculo</b>	<b>Números</b>
Efetivo	03
Contratado	00
Outros	00

Fonte: Pesquisa de campo, Grajaú (2014).

De acordo, com as respostas dos entrevistados, o vínculo desses docentes com a escola revela que são todos concursados, sendo assim, efetivos. Esses professores disseram que trabalham em mais de uma escola e que trabalham os três turnos (matutino vespertino e noturno), no entanto, além de trabalharem nas escolas municipais, durante dois períodos (turnos), trabalham ainda um turno na estadual.

O fato de estarem comprometidos em três turnos em escolas de redes de ensino diferentes despertou certa curiosidade, em questioná-los a respeito do processo de ensino-aprendizagem, se eles consideram que conseguem a eficácia no final do ano letivo nas escolas que atuam. Observa-se que, os entrevistados coadunam com a mesma ideia quando afirmaram que o corre-corre acaba de certa forma interferindo no planejamento e no processo de ensino-aprendizagem que conseqüentemente reflete no rendimento dos alunos.

Pode-se perceber que apesar de terem uma vida corrida, devido ao fato, de ter dupla jornada de trabalho, expressaram terem compromisso e amor à profissão, a busca contínua de novos conhecimentos que possam contribuir no processo ensino-aprendizagem.

Logo em seguida, questionou-se sobre o tempo de atuação como professora de História na escola investigada. Conforme indica a tabela abaixo:

**Tabela 6 - Tempo de atuação como professor (a) de História na escola pesquisada**

<b>Tempo</b>	<b>Números</b>
0 a 5 anos	02
6 a 10 anos	01
11 a 20 anos ou mais	00

Fonte: Pesquisa de campo, Grajaú (2014).

Ficou demonstrado pelos entrevistados que dois (02) desses professores trabalham de 1 (um) a 5 (cinco) anos e 1 (um) entre 6 (seis) a 10 (dez) anos que trabalham nessa escola. Isso indica terem conhecimento da realidade escolar tanto nos aspectos pedagógicos como nos sociais.

Percebe-se que os docentes ao conhecer a realidade dos alunos são sabedores das diferenças sociais, raciais e culturais, portanto, esses fatores devem proporcionar para sua prática docente conhecimentos da realidade social e cultural dos discentes que certamente contribuem no processo de ensino-aprendizagem, principalmente nos conteúdos direcionados à diversidade étnico-racial e cultural.

Em outro momento, foram feitas entrevistas com os/as 03 (três) professores/as, de forma individual, na própria escola, em horários combinados com a disponibilidade dos/as professor/as, para que se coletassem dados sobre a caracterização da prática docente, com relação à inclusão das temáticas multiculturais, principalmente as de matrizes africanas e indígenas, nas aulas de História.

## **4.2. CONCEPÇÕES DOS/AS PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL SOBRE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL**

Com relação à percepção dos docentes que trabalham com a disciplina de História, foi indagado se eles já ouviram falar do termo inter/multiculturalismo e como eles conceituam tal termo, conforme o entendimento dos entrevistados:

“P1: entendo que inter/multiculturalismo está relacionado à questão cultural de um povo de uma determinada sociedade, atualmente podemos dizer que é o encontro de diferentes culturas na mesma localidade, que pode ser chamada como inter/multiculturalismo. É uma educação voltada para os valores das diversas culturas existentes ou manifestações no mundo, sobre tudo no Brasil, assim chamado inter/multiculturalismo, resultante do seu próprio processo de formação histórica. Portanto, entende-se por esse termo a educação dos vários saberes que acabam formando uma gama de manifestações culturais, seja nacionalmente ou regionalmente, diversos grupos étnicos e sociais que povoam a mesma região.” (P1)

“P2: quer dizer que existem várias culturas em um mesmo lugar, por exemplo, podemos citar o nosso país, que foi formado pela contribuição de vários povos, o inter/multiculturalismo está muito próximo de nós enquanto membro dessa sociedade tão pluricultural. Neste sentido, a educação inter/multicultural tem o papel de mostrar aos alunos e aos professores os valores visibilizados pela cultura brasileira.” (P2)

“P3: eu entendo que o inter/multiculturalismo vem a reconhecer a existência de muitas culturas, assim como as questões raciais e as diferentes culturas dos povos negros, índios e dos brancos europeu. A Educação Inter/Multicultural é uma palavra que vem sendo discutida tanto nos currículos da escola como também nas discussões sobre a inclusão de conteúdos inter/multiculturais na prática pedagógica dos professores, embora, não sei bem a sua definição, mas eu penso que é a relação de várias identidades culturais que existem em uma sociedade, a exemplo a nossa comunidade indígena que hoje tem contato direto com outras etnias e alguns até formaram família, aqui além dos índios tem os mestiços, que são filhos de índios com brancos, negros e outros. Por isso, entendo que ninguém é somente branco, negro ou índio. Dessa forma, os brasileiros também têm suas origens étnico-raciais de outros povos que fizeram parte do processo de formação do país e essa diversidade tem que ser valorizada na escola, assim como na sociedade.” (P3)

Observa-se que os professores, de certa forma, correlacionam o termo multiculturalismo com cultura e educação, destacando a importância de reconhecer no ensino da História os diferentes grupos étnicos existentes no país e principalmente os presentes na escola. Isso significa que tal temática é conhecida e reconhecida pelos profissionais que trabalham com a disciplina de História.

Segundo Candau (2009, p.13) “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Nesse sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturalizada’, isto é, desvinculada das questões culturais da sociedade”.

Para identificar o trabalho pedagógico dos professores da escola municipal, em relação à educação inter/multicultural, foi indagado aos docentes se consideram relevante o estudo das relações étnico-raciais na escola? E de que forma vêm trabalhando na sua disciplina? Obtiveram-se as seguintes respostas:

“P1: com certeza! Pois além da valorização cultural tal estudo pode contribuir na formação dos alunos, eliminando o sentimento preconceituoso e discriminatório. Portanto, quando o professor trabalha em sala de aula conteúdos que levanta discussões sobre as relações étnico-raciais, eu sempre coloco o outro lado da história desses povos que foram por muitos tempos discriminados pela sociedade dita “dominante”. Apesar de estamos no século XXI, ainda é presente em nosso meio o racismo e essa questão deve ser superada e a escola tem um papel fundamental nesse processo, fazendo com os alunos aprendam a conviver e a respeitar as diferenças raciais e culturais. Eu procuro nas minhas aulas de História abrir debates para que os alunos exponham sua opinião, além disso, sempre coloco para eles fazerem pesquisas sobre o assunto em questão.” (P1)

“P2: acredito que é fundamental que haja o estudo das relações étnico-raciais. Eu sempre coloco em minhas aulas conteúdos que discutem os direitos humanos, para que os alunos sejam conscientes do que diz as leis e ao mesmo tempo crio debates sobre a relação étnico-racial, falando das contribuições dos negros e também dos índios na construção do nosso país. Principalmente quando se fala das contribuições africanas e indígenas para a língua, os costumes, as crenças, a culinária que os brasileiros têm até hoje. Além dos projetos pedagógicos que contemplam a diversidade cultural, nas minhas aulas sempre proponho a realização de pesquisas para a confecção de cartazes no dia do índio e da consciência negra, buscando a valorização das personalidades negras que se destacam na sociedade brasileira e também na sociedade grajauense em diversos campos.” (P2)

“P3: sim, é importante oferecer aos alunos, temáticas que discutem as relações étnico-raciais, pois a partir do momento que há essa discussão em sala os alunos passam a ter diferentes percepções de mundo, que de certa forma contribuirá para a formação de uma crítica e positiva, sabedores da importante contribuição dos povos negros e indígenas para a formação do povo brasileiro. Por isso, sempre procuro nas minhas aulas levantar sobre temas multiculturais e sempre estou propondo que eles façam pesquisas em sites, livros, na biblioteca pública para que eles conheçam melhor a história desses grupos étnicos que contribuí para o Brasil. Realizamos exposições com materiais que são confeccionados em sala de aula, seminários também é outra proposta que sempre coloco no plano de ensino e os alunos de trabalhos como estes.” (P3)

De acordo com os relatos dos professores, a inclusão de conteúdos étnico-raciais na escola são fundamentais para que os discentes valorizem e reconheçam as contribuições dos grupos étnicos na formação do país. Evidenciaram diferentes maneiras metodológicas para contemplar tais conteúdos nas aulas de História, dentre elas: debates, projetos pedagógicos, pesquisas, exposições de amostra cultural, seminários, etc.

Diante do exposto, pode-se afirmar que os professores trouxeram informações sobre suas concepções e maneiras desenvolverem uma educação inter/multicultural na instituição de ensino que trabalham, a partir do momento em que todos reconhecem que as discussões sobre as relações étnico-raciais e culturais são relevantes na formação crítica dos discentes. Nesse sentido, vejamos que se o professor propõe conhecimento sobre temas direcionados aos povos negros, índios e brancos estará promovendo uma educação inter/multicultural.

Conforme Moreira (2010, p.178) “pode-se promover a educação multicultural para desenvolver sensibilidades para a pluralidade de valores e universos culturais, decorrentes do maior intercâmbio do interior de cada sociedade e entre as diferentes sociedades”.

Quando questionados sobre como proporcionar uma educação diferente para fazer com que as crianças, adolescentes e jovens reconheçam suas raízes culturais e raciais e os entrevistados relataram que:

“P1: nós sabemos que o povo brasileiro é um povo miscigenado, devido a influências de vários povos. Portanto, é fundamental que no processo de ensino se resgate as diferentes culturas que contribuíram para a formação da sociedade brasileira, para que as crianças e os adolescentes conheçam e reconheçam sua identidade. Entendo que não basta apenas levar essa discussão sobre as origens étnicas e suas contribuições dos povos negros e indígenas que estão misturados na identidade cultural brasileira, para a sala de aula. É preciso que nós educadores desperte nos alunos o orgulho de ser quem é, ou seja, que se auto reconheçam, pois só assim serão capazes de viver e conviver respeitando as diferenças existentes.” (P1)

“P2: é fundamental que aconteça na sala de aula debates sobre as questões étnico-raciais e culturais no Brasil e também em nossa cidade, devido ao fato de que a nossa cidade está composta por uma diversidade racial e também cultural, visto que na nossa população conta com pessoas de outros estados do Brasil. É necessário que nossas crianças adolescentes e jovens aprendam a conviver com a diversidade, respeitando às diferenças individuais quanto à origem, crença, cor ou raça, suas manifestações culturais. Pois a instituição escolar tem papel importante na formação desses alunos.” (P2)

“P3: o estudo sobre a identidade brasileira deve ser sempre pensado por nós professores que ministram as aulas de História e é nesse sentido que venho incluindo em minhas aulas conteúdos que falam da contribuição dos diferentes povos para a formação do povo brasileiro. Sempre destaco as contribuições dos negros e dos índios. O Brasil é um país pluricultural e isso significa que as nossas raízes são de negro, é de índio e de branco. Portanto, tem que ser trabalhada essa questão em sala de aula, para que os reconheçam, aceite e respeitem a identidade racial e cultural de cada povo.” (P3)

Diante dessa questão, já era de se esperar que os professores falassem da valorização dos diferentes povos na formação da identidade cultural brasileira nas aulas de História. O que revela que, se o professor reconhece a diferença cultural do país e também da escola, ele está aberto a entender seu público como heterogêneo e, conseqüentemente, a sua prática pedagógica estará direcionada a uma perspectiva inter/multicultural.

Como relata Moreira e Candau (2003, p.162) “a partir do momento que é reconhecida a diferença cultural na sociedade e na escola, o seu reflexo implicará na prática pedagógica, visto que ocorrerá o abandono de uma perspectiva monocultural”.

Ao serem indagados sobre os livros didáticos que são utilizados nas aulas de História, todos os entrevistados coadunam do mesmo pensamento quando afirmam que os livros ainda colocam o negro e o índio como oprimidos, ou seja, a história desses povos

continua sendo contada na percepção europeia. Foi percebida a preocupação dos professores em romper com estereótipos construídos em relação aos negros nos livros didáticos e no imaginário social.

Conforme os depoimentos dos professores:

“P1: procuro trabalhar com projetos interdisciplinares que valorizem as origens dos negros e dos índios. Sabemos que a cultura africana e indígena é vista como algo fora da escola, externo e não é assim que deve ser, por isso, em projetos como o Dia da Consciência Negra e o Dia do Índio vem a conscientizar os alunos sobre a importância de reconhecer a diversidade cultural e racial no nosso país.” (P1)

“P2: nas minhas aulas de História sempre discutimos com os alunos de forma histórico-crítica, para que eles possam ser capazes de perceber ideologias etnocêntricas ou segregadoras. Como já foi falado a respeito dos livros didáticos que antes traziam ilustrações que colocavam os negros, os índios como oprimidos e hoje se vê alguns autores dos livros didáticos já tendo uma preocupação com os conteúdos e as ilustrações dos textos para que não sejam demonstrados nenhuma forma de preconceito e discriminação a esses povos.” (P2)

“P3: nós sabemos que é função da escola transmitir o conhecimento sobre as diversas culturas presentes no país, no estado e na cidade e também as que estão presentes na escolar. Por mais que as pessoas afirmem que não é tão notório o preconceito, o que percebemos na nossa realidade escolar é que alunos que demonstram preconceitos para com os colegas de outras etnias, como os negros e os indígenas, que são mais presentes na nossa sociedade. Outro ponto fator que percebo é que o preconceito também está presente no indivíduo enquanto ser, a questão de reconhecer sua própria identidade, pois muitas vezes não se identificam com o seu pertencimento racial e desvalorizam a si próprio, ou seja, não se auto-reconhecem como negro ou índio, mas nós percebemos aqui na nossa realidade, que isso acontece mais com os negros e pardos, pois dificilmente você vê um índio dizer que não é índio. Por isso, sempre procuro levantar discussões sobre a diversidade com objetivo de perceber a opinião dos meus alunos e também de desconstruir sentimentos de preconceitos e discriminação.” (P3)

Com relação a essa problemática, há a necessidade de os professores começarem a pensar em novas metodologias de ensino que coloquem a imagem do negro não como subalterno, como é demonstrado ainda em alguns livros didáticos, mas mostrar o outro lado, ou seja, a história do país vista pelos índios e os negros, ressaltando que as suas contribuições foram importantíssimas na mudança social e cultural do país.

Vale ressaltar a importância de a escola incluir em seu currículo o que determinam as leis 10.639/03 e 11.645/08 que garantem o estudo da história africana e indígena no currículo escolar, com objetivo de garantir os direitos legais assegurados a tais povos. Desta forma, a escola estará minimizando as desigualdades étnico-raciais e culturais na sociedade brasileira.

Em seguida buscou-se identificar a partir da percepção do/as professor/as a inter-relação entre os alunos em sala. Foi indagado se eles/elas identificam atitudes de preconceitos e discriminação durante suas aulas. Conforme os depoimentos dos professores, estes afirmaram que não é recorrente qualquer forma de conflitos étnico-racial e cultural, mas

acontecem casos isolados e comentaram que quando é relacionado à sexualidade, já perceberam a existência de alguma forma de discriminação e preconceito. De acordo com seus relatos:

“P1: o que venho percebendo, é que apesar de se estar discutindo a questão sexualidade, tanto na escola, como na mídia, infelizmente ainda existe alguma forma de preconceito contra os alunos homossexuais.” (P1)

“P2: alguns alunos demonstram, em alguns momentos, principalmente quando há conflitos entre eles, a existência de preconceito, por exemplo: meninos e meninas, os homens sempre querem ser superiores as mulheres, também os relacionados, a escolha da opção sexual, percebe que quando um determinado aluno, seja do sexo masculino ou feminino, demonstram características do sexo oposto, eles acabam sofrendo alguma forma de discriminação, como apelidos e outros, por parte de alguns colegas.” (P2)

“P3: sempre discutimos em sala de aula sobre o respeito que devemos ter com o colega, independente de suas diferenças sexuais, raciais e da condição social, mas ainda, existem alunos que discriminam a escolha sexual de outro aluno. Nós professores sabemos que os problemas existentes tanto na escola como na sociedade devem ser superados. Para isso é necessário que a escola inclua em suas ações pedagógicas temáticas que visem a construção do pensamento crítico e reflexivo, pois dessa forma, o aluno será capaz de respeitar e acima de tudo conviver com as diferenças.” (P3)

No que tange os discursos dos professores, as atitudes relacionadas a preconceitos e discriminação em parte são evidentes na escola, principalmente quando o assunto é sexualidade. Sobre tal problemática Moita Lopes (2006) enfatiza que o tema sexualidade, apesar de ter ganhado foco na mídia e conseqüentemente na sociedade, para a escola torna-se uma grande barreira a ser enfrentada pelos/as professores/as.

O autor enfatiza que os próprios discursos dos discentes demonstram dificuldades em sala de aula, quando a questão é sexualidade, mesmo que essa temática esteja diretamente ou indiretamente no dia a dia de cada um.

Ainda conforme Moita Lopes (2006):

“O tema da sexualidade e do desejo aparece na mídia continuamente (a TV, por exemplo, é cada vez mais sexualizada), muitas vezes ajudando a sedimentar visões normalizadoras e homogeneizadoras da sexualidade, ainda que mais recentemente visões alternativas para o que se entende como normalidade estejam também tematizadas. São inúmeros os programas de TV que focalizam Gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais em suas vidas cotidianas [...]” (Moita Lopes, 2006, p. 127).

Hall (2006) fala da identidade moderna e destaca que esta vem ocorrendo e desde final do século XX há uma mudança estrutural na sociedade, fragmentadas nas diferenças sexuais, raciais, étnicas, culturais e outras. Coloca que no passado eram fornecidas sólidas localizações como indivíduos sociais. Enfim, essas transformações têm mudado a identidade pessoal, interferindo na ideia de sujeitos integrados e essa mudança de si próprio, de lugar, de

sociedade e de cultura é chamado de deslocamento ou descentralização do indivíduo, resultando numa “crise de identidade” para o indivíduo.

É perceptível que a visão dos docentes em relação ao racismo é algo que deve ser trabalhado na escola através de ações pedagógicas visando superar sentimentos de preconceito e discriminação. Mas ainda há dificuldades em lidar com os conflitos étnico-raciais, culturais, sexuais etc., em sala de aula, mesmo quando os alunos reconhecem e denunciam as atitudes racistas e preconceituosas.

Diante do exposto, implica dizer que não é uma tarefa fácil desconstruir atitudes discriminatórias e preconceituosas, pois apesar dos dispositivos legais nacionais (CF/88, as leis 7.716/89 e 9.459/97 e a LDB) que definem como crime qualquer forma de preconceito de raça e de cor ainda são visíveis atitudes de discriminação e preconceito na sociedade brasileira. Mas o professor tem um papel fundamental na desconstrução desses conceitos, portanto, não deve negar a realidade e ao perceber tais atitudes deve combatê-las, através de uma pedagogia anti-preconceituosa.

É notório os esforços que os professores têm feito para ajudar seus alunos a partir de novas práticas pedagógicas, que venham a valorizar e reconhecer a diversidade étnico-racial e cultural existente no país. Sabe-se que ainda é oculto em nossa sociedade preconceitos velados, ou seja, aquele que a pessoa sabe que tem, mas nega tê-lo.

Diante dessa situação, percebem-se resquícios das teorias racistas que pregavam a inferioridade entre grupos étnicos e que ainda permanecem até dias atuais na sociedade brasileira, mesmo que de forma silenciosa ou não. Essa questão não está relacionada somente étnico-racial, mas também, a questões: social, econômica, política, religiosa, cultural etc.

Outro ponto importante com relação à existência de preconceito e discriminação em sala destacado pelos professores, foi quando falaram da necessidade de erradicar a discriminação étnico-racial, ou seja, romper o mito da democracia étnico-racial que é pregado até a atualidade.

Com relação a esse assunto, entende-se que a escola não deve ver o preconceito e a discriminação de forma simplista, pois é sabido que na realidade da sociedade brasileira ainda há fortes atitudes de preconceito, por isso deve ser visto como algo complexo que deve ser trabalhado no intuito de formar cidadãos conscientes da diversidade étnico-racial e cultural, sexual, religiosa, enfim, de todas as outras formas que difere uma pessoa da outra.

Apesar de ter sido destacado essa preocupação, ficou evidente nos depoimentos que a maioria dos professores tem dificuldades em lidar com as relações étnico-raciais culturais e sexuais no ambiente escolar. Isso é perceptível quando os docentes se deparam com atitudes

racistas, visto que, são tratadas de forma isolada, pois não percebem ou não querem perceber tais atitudes, talvez pelo fato de não saber como agir diante de atitudes preconceituosas.

Pode-se identificar nos depoimentos dos entrevistados que eles têm conhecimento a respeito dos aspectos teóricos que relatam conteúdos sobre a trajetória dos diferentes grupos étnicos, além disso, são sabedores das políticas do sistema educacional, quando destacaram a garantia da representação e da visibilidade dos negros e dos índios nos livros didáticos das escolas públicas brasileiras. Identificam que na escola o preconceito parte também do indivíduo quando ele não se auto-reconhecer como negro, pardo ou índio, o que acaba desvalorizando as suas próprias origens e a escola tem o papel de desconstruir sentimentos de preconceitos e discriminação seja com o outro ou consigo mesmo.

Ao serem questionados em que momento os docentes percebem atitudes de preconceito e discriminação na escola pesquisada, revelaram que são recorrentes as manifestações dos conflitos raciais, sexuais e culturais em sala de aula ou nos intervalos das aulas, e geralmente são identificados por meio de apelidos discriminatórios relacionados à cor, etnia, situação econômica, social, cultural e outras formas.

Com relação aos dispositivos legais que foram promulgados no intuito de incluir conteúdos de matrizes africanas e indígenas na educação brasileira, foi questionado aos entrevistados se conhecem as leis 10.639/03 e 11.645/08, os PCNs Pluralidade Cultural, se são trabalhadas em suas aulas e de que forma. Todos responderam que têm conhecimento sobre os dispositivos legais que asseguram a inclusão da cultura afro-brasileira e indígena, porém ainda não acontecem como determina as leis, destacaram que mesmo assim, acontece de forma expressiva ou não a valorização da identidade étnico-racial nas aulas de História, pois ainda existem alguns fatores (cursos de extensão, capacitação, formação continuada, etc.) que contribuem para que os professores aprendam a trabalhar com temas inter/multiculturais.

Conforme seus relatos:

“P1: a minha concepção, a respeito da inclusão das temáticas inter/multiculturais precisa que os professores sejam capacitados, pois é muito trabalhar conteúdos que você não sabe a metodologia que a ser utilizada, por isso, é fundamental que o docente tenha formação específica, participe de capacitações voltadas à temática, e também, a escola precisa ter materiais pedagógicos específicos para dar suporte didático para esse professor.” (P1)

“P2: percebo que além, da preparação, nós precisamos valorizar essas temáticas em nossas aulas, porque além, de está oferecendo para o aluno que conheça as nossas raízes, vamos ainda formar cidadãos preparados para conviver em harmonia com as diferenças que existe na nossa sociedade e até mesmo na nossa escola.” (P2)

“P3: vejo que a escola como um todo, deve dar prioridade a essas temáticas no seu próprio PPP e plano de ação, pois acredito que assim todos irão abraçar a causa, e de fato a escola estará contemplando os dispositivos legais que determinam a

inclusão da cultura negra, dos índios e dos europeus, principalmente nas aulas de História.” (P3)

Conforme os relatos dos entrevistados, é perceptível que os docentes têm conhecimento das leis que determinam a inclusão de conteúdos que falem da cultura afro-brasileira e indígena assim como também, dos PCNs eixo “Pluralidade Cultural”, das DCNs para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2004).

Ao analisar os discursos dos professores pode-se afirmar que são contemplados os dispositivos legais na escola que asseguram o ensino da história e da cultura dos povos negros e indígenas, mas também ficou evidente a grande dificuldade em trabalhar as temáticas inter/multiculturais em suas aulas.

A esse respeito cabe ressaltar, Moreira e Candau (2003) quando afirmam que a temática pluralidade e as diferenças culturais e étnico-raciais acabam sendo uma problemática no ensino, visto que a escola sempre teve dificuldade para lidar com essas questões, demonstrado o silenciamento e a neutralidade. Para a escola é mais fácil lidar com a homogeneização e a padronização do que com heterogeneidade.

Os autores ressaltam a importância de a escola abrir espaços para a diversidade, a diferença e o cruzamento de culturas. Afirmando ser um grande desafio a ser enfrentado por todos os educadores.

Questionou-se, ainda, se eles têm conhecimento de algum tipo de políticas públicas local para a inclusão do ensino inter/multicultural nas escolas do município. Todos afirmaram conhecer somente as voltadas aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, citaram o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que foi implementado nas escolas do município em 2013, através da SEMED. O P2 explicou que o “AEE é um serviço da educação especial que tem como objetivo eliminar barreiras que impedem os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais de participar do ensino regular”. Já a respeito da diversidade cultural desconhecem algum tipo de políticas públicas internas específicas para essa temática.

A respeito do PPP (2012-2014) e o Plano de Ação da escola, foi questionado se contemplam as temáticas inter/multiculturais de matrizes africana, indígena e europeia. Os entrevistados entram em consonância, quando dizem que essas temáticas não estão evidentes nos documentos internos da escola, por não estarem bem explícitos, acabam deixando a critério do professor, se incluem ou não em suas aulas. Colocaram ainda que tais temáticas são incluídas nos projetos pedagógicos da escola, em algumas datas comemorativas como: O

dia do índio; o dia do aniversário da cidade de Grajaú; o descobrimento do Brasil; a libertação dos escravos e o dia da Consciência Negra, data comemorada no dia 20 de novembro.

Em análise aos depoimentos dos professores, foi demonstrado que a falta de material didático que aborde conteúdos inte/multiculturais, torna-se um grande problema, que dificulta a aplicação de tais conteúdos em suas aulas. Reafirmando terem conhecimento de algum tipo de política pública nacional e local para a inclusão na escola. Conforme seus depoimentos:

“P1: sim, mas percebo que os dispositivos legais que asseguram as temáticas inter/multiculturais, nas aulas de História, ainda não estão totalmente em conformidade com o determina as leis 10.639/03 e 11.645/08, mesmo tendo, os PCNs e as DCNs, que vêm a nos dar um norte de como trabalhar tais temáticas.” (P1)

“P2: essas leis (10.639/03 e 11.645/08) são trabalhadas de certa forma, quando abordo nos conteúdos das aulas, por exemplo, as manifestações culturais do nosso país. Não tem como falar desse assunto, sem destacar a importância dos africanos e dos indígenas nas manifestações culturais brasileiras, mas ainda sinto grandes dificuldades em trabalhar essa temática devida à falta de materiais pedagógicos específico para trabalhar com essa temática, um dos problemas que aponto nessa questão, é o livro didático que é trabalhado trata destas questões de forma resumida, dificultando assim o ensino das temáticas inter/multiculturais.” (P2)

“P3: sim, dos dispositivos legais que asseguram as temáticas inter/multiculturais, porém percebo que hoje só dispomos do próprio livro didático que foi adotado pela escola, os textos são bem objetivos o que torna necessário buscar outras fontes. A biblioteca encontra-se pouquíssimos livros que falam da cultura negra e da indígena e isso acaba dificultando para que de fato sejam aplicados os conteúdos que são determinados pelas leis citadas.” (P3)

Os/as professores/as deixaram bem claro em seus depoimentos a grande dificuldade de trabalhar as temáticas inter/multiculturais em suas aulas devido à falta de material, mas, mesmo assim, tais temáticas são trabalhadas com recursos materiais existentes na própria escola. Diante dessa afirmação, foi questionado sobre os conteúdos inter/multiculturais que são trabalhados nas aulas de História. Conforme a fala dos entrevistados:

“P1: geralmente as temáticas voltadas a “Diversidade populacional e migrações no Brasil” são trabalhadas nas minhas aulas de História, os próprios livros que são disponibilizados pela escolatrazem conteúdos que abordam essa temática como, por exemplo: influências dos povos negros e índios e dos europeus na formação do povo brasileiro, assim como a escravidão desses povos, as suas manifestações culturais e outros.” (P1)

“P2: o conteúdo que ministro nas minhas aulas, é baseado no livro escolar de História, e dentre as temáticas que destaco quando é trabalhada a própria história do Brasil, estão às contribuições dos africanos na formação e na cultura dos brasileiros, as suas influencias nas celebrações religiosas.” (P2)

“P3: sempre é trabalhado o que é abordado nos livros da escola, posso citar: A colonização do Brasil, a escravidão no país, que retrata os negros e os índios sendo dominados pelos brancos, como também o processo de miscigenação no Brasil, temas como esses sempre são trabalhados em minhas aulas.” (P3)

Ao analisar os discursos dos docentes, identificou-se a limitação no uso dos recursos didáticos, tendo em vista que trabalham os conteúdos do livro didático que é adotado pela escola e que os assuntos sobre conteúdos inter/multiculturais são ministrados nas aulas de História. Ainda assim, torna-se necessário buscar outras fontes literárias, para que facilite o processo de ensino de tais temáticas. O professor não deve se limitar diante daquilo que está mais próximo do seu contato, pois a pesquisa e o uso de recursos tecnológicos são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem.

Foram indagados se trabalham com projetos pedagógicos voltados para o inter/multiculturalismo e quais foram os projetos já desenvolvidos ou em andamento que abordam as temáticas de matrizes africanas e indígenas em suas aulas. Os professores relataram sobre alguns projetos aplicados na escola, dentre eles o projeto “Conhecendo Grajaú a partir de seus aspectos históricos e geográficos: novas práticas pedagógicas” que foi desenvolvido pelos bolsistas do curso de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em parceria com os professores de História da escola investigada.

Esse projeto trouxe a temática diversidade cultural e foram ministrados conteúdos que valorizam o multiculturalismo brasileiro nas aulas de História. A culminância do projeto ocorreu no dia 20 de novembro em comemoração ao dia da Consciência Negra. Além desse projeto os professores disseram que a SEMED apresentou às escolas do município uma proposta de trabalho para o desfile do dia 7 de setembro, cuja temática é a Diversidade Cultural.

Os projetos com as seguintes temáticas “Diversidade e Pluralidade Cultural: Alunos conhecendo as diferenças étnico-raciais e culturais grajauenses”, aplicado na escola municipal e por fim um projeto encabeçado pela SEMED com a temática “Diversidade Cultural”, onde participaram todas as escolas públicas e privadas do município.

Durante o desenvolvimento foram feitas observações com objetivo de conhecer as metodologias de ensino utilizadas pelos docentes que trabalham com a disciplina de História. Pôde-se identificar no planejamento pedagógico, na sua execução e na culminância dos projetos a contemplação de conteúdos direcionados às matrizes africanas e indígenas, principalmente a influência dos índios Guajajara.

A respeito do Projeto Interdisciplinar “*Diversidade e Pluralidade Cultural: Alunos conhecendo as diferenças Étnico-Raciais e Culturais Grajauense*” os professores disseram que foi uma proposta trazida à escola pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Maranhão, campus Grajaú. O projeto teve início no segundo semestre de 2013, onde os professores de História e Geografia

juntamente com os bolsistas do curso de Licenciatura em Ciências Humanas da UFMA trabalharam durante os meses de outubro e novembro em suas aulas temáticas voltadas para diversidades étnico-raciais e culturais presentes no município de Grajaú.

Conforme relata a fala do/a P2:

“O projeto foi muito importante para toda escola, pois conhecemos mais sobre a nossa própria cultura. Nós sabemos que a cultura grajauense é formada por influências de vários grupos étnicos e sabemos da importância de estamos proporcionando aos nossos alunos que eles conheçam manifestações culturais, as crenças religiosas, os mitos, os valores, ideais, as festas populares, a culinária dos diferentes povos presente no município. Acredito que contribui tanto esse projeto como outros têm contribuído na aprendizagem dos alunos e conseqüentemente na sua formação pessoal. Nós sabemos que Grajaú é uma cidade composta por uma diversidade cultural influenciada pelos negros e principalmente os índios, mas o que tem percebido que sua população desconhece a si mesmo, a partir do momento em que não é valorizada as suas raízes históricas. Por isso é importante que nós professores estejamos aberto a receber e implementar projeto que venham a valorizar a diversidade cultural como esse. Durante a aplicabilidade do projeto, foram feitas além de aulas teóricas, pesquisas de campo. Os alunos se envolviam bastante nas discussões sobre a temática como também na preparação para a culminância do projeto, que contou com uma programação que atendia tudo que foi trabalhado durante as aulas de História e Arte.” (P2)

Pode-se identificar no depoimento dado por P2 que o projeto contemplou o inter/multiculturalismo grajauense, visto que o município possui grandes riquezas culturais oriundas dos negros e também as manifestações culturais indígenas, em especial a dos índios Guajajara que se encontra em áreas urbanas e em reservas indígenas no município.

Diante do exposto, afirma-se que esse projeto trouxe para o ambiente escolar conhecimento das origens históricas e culturais da população grajauense. Trabalhar com temáticas que envolvem as manifestações culturais e étnico-raciais locais é poder romper vários estereótipos, tanto regionais como os de grupos étnicos, sociais e culturais.

Nessa perspectiva, a escola tem um papel fundamental em está formando sujeitos para o convívio social respeitando todas as diferenças existentes em uma nação, país, estado e no município em que cada um vive e convive.

Sabe-se que a escola é um espaço onde as diferenças culturais estão presentes e isso é reconhecido legalmente quando as leis vêm a reconhecer a diversidade étnico-racial e cultural existente em nosso país. Buscando retificar o que por muito tempo foi excluído tanto pela sociedade como também nas instituições de ensino, porém com a promulgação da LDB lei nº 9.394 em 1996 ocorreram mudanças no currículo escolar, com o objetivo de valorizar e reconhecer as diferenças existentes em nosso país.

É sabido que nas últimas décadas o currículo escolar sofreu várias mudanças e a disciplina de História tem sido responsável pelo ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e indígena, conforme determina a LDBEN, as leis 10.639/03 e 11.645/08.

Essas leis, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena nas escolas de todo país têm como principal objetivo “proporcionar o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas” (BRASIL, 2008).

Conforme relato dos professores, os projetos interdisciplinares desenvolvidos na escola vêm a contemplar as leis que determinam a inclusão do ensino da diversidade e pluralidade étnico-racial e cultural, principalmente nas aulas de História, Artes e Literatura.

Na execução do projeto em sala de aula, foram acompanhadas as metodologias utilizadas pelos professores de História, dentre elas foram adotados a pesquisa de campo. Os professores, alunos, bolsistas do PIBID buscaram na biblioteca pública municipal Jarbas Passarinho de Grajaú livros que falassem da diversidade étnico-racial e cultural a partir do contexto histórico do município e, posteriormente, foram aplicados tais conteúdos em sala de aula.

Dentre as diversas metodologias adotadas pelos docentes para trabalhar as questões étnico-raciais e culturais o/a “P2” relatou que trabalhou da seguinte forma:

“O resultado da pesquisa de campo demonstrou que Grajaú é uma cidade histórica rica em elementos de várias culturas, onde temos fortemente a presença dos índios Guajajara. Os temas abordados nas minhas aulas tiveram como foco levar aos alunos do Ensino Fundamental o conhecimento de sua cultura, onde foi abordada a influência dos negros e dos índios nas manifestações culturais no município. A forma de transmitir esses conteúdos foi através de aulas expositivas, de oficinas onde os alunos confeccionaram livros contando a história dos índios Guajajara a partir do seu olhar. As manifestações culturais dos negros, como a capoeira que é arte trazida pelos negros para o Brasil também é praticada na nossa cidade. Convidamos o professor de capoeira Chico que atualmente coordena o ponto de cultura em Grajaú, para falar sobre a capoeira de Grajaú. No dia da culminância foi exposto todo material confeccionado pelos alunos em sala de aula, ainda contou com palestras com representantes de diferentes segmentos étnicos, por exemplos: a convidada Kelly, remanescente de quilombola falou sobre a história do seu povo. Paulo Capoeira (Mestre) falou da história da capoeira no Brasil e em Grajaú, fez uma dramatização em fantoches sobre o negro e a capoeira.” (P2)

É importante destacar que a comunidade escolar do município tem uma população formada por diversos grupos étnicos, com seus costumes, seus rituais, suas manifestações culturais que estão fundamentadas em crenças peculiares de cada povo, por isso é necessário

conhecer e apreender informações sobre as influências étnico-raciais e culturais existente no município e que sejam transmitidos tais conhecimento no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, trazer reflexões ligadas às questões étnicas para repensamos à escola como organização cultural, buscando a construção e reconstrução da identidade racial e cultural presente na escola, ou seja, é necessário que todos sejam reconhecidos como iguais em dignidade e em direito e a escola é caminho para a disseminação da valorização das diferenças existentes de cada grupo étnico.

Portanto, pode-se afirmar que através desse projeto foi oportunizado aos alunos da escola municipal o conhecimento sobre o que é pluralidade étnico-racial e cultural, onde foi possível ocorrer à valorização do sujeito, a partir do momento que reconhece suas origens, principalmente como brasileiro, maranhense, grajauense e como participantes de grupos culturais específicos. Ao propiciar aos alunos a compreensão de seu próprio valor identitário a escola promove a autoestima desse ser pleno e digno de respeitar as diferenças, étnicas, culturais, sexuais, religiosas etc.

De acordo com Fonseca (2003):

“No espaço da sala de aula, é possível o professor de história fazer emergir o plural, a memória daqueles que tradicionalmente não têm direito à história, unindo os fios do presente e do passado, num processo ativo de alienação. Mas também pode, inconsciente ou deliberadamente, operar o contrário, apenas perpetuando mitos e estereótipos da memória dominante” (Fonseca, 2003, p. 35).

Em consonância com o autor, o professor que ministra a disciplina de História, na sua prática pedagógica deve desconstruir imagens estereotipadas dos grupos étnicos raciais que, por muitos anos, alguns grupos étnicos foram marginalizados, para mostrar a importância que esses grupos contribuíram não só na formação do Brasil, mas suas influências em nível mundial.

Observou-se que os docentes buscaram meios pedagógicos diversificados como sessão de filmes voltados para a diversidade e também através de pesquisa bibliográfica. Foram elaborados conteúdos falando das diversas culturas locais, proporcionando aos alunos o contato com a sua realidade cultural, cujo objetivo foi fazer com que os alunos conheçam e reconheçam as diferenças étnico-raciais e culturais de seu município.

Conforme relato dos entrevistados após aplicabilidade do projeto em sala de aula foi feita a culminância do projeto no dia 20 de novembro data em que se comemora o “Dia da Consciência Negra”, momento em que todos os funcionários da escola se envolveram na sua execução. A culminância contou com uma programação que incluiu palestras, dramatização,

rodas de capoeira e exposição de materiais confeccionados pelos alunos sob orientação dos professores de Geografia e História e principalmente pelos bolsistas do PIBID.

Quando indagados sobre o conhecimento prático de uma Educação Inter/Multicultural que inclua a diversidade cultural e racial local, no caso o inter/multiculturalismo grajauense, os professores deixaram claro em seus discursos que:

“P1: sei que a nossa cidade é composta por diversidade cultural muito expressiva, por ser uma cidade que se originou de terras indígenas e conseqüentemente a formação do povo grajauense contou com a contribuição desse povo, assim a dos negros, brancos e outros. A história do nosso município é riquíssima, mas infelizmente ainda não existe uma política educacional local que incentive os professores das escolas do município a incluir o ensino da história nas aulas de História. Nós professores só trabalhamos conteúdos voltados para a história local no mês em que se comemora o aniversário da cidade, depois pouco se fala de Grajaú, nas aulas de História.” (P1)

“P2: a história do nosso município é contada a partir da influência dos índios guajajara, dos brancos e dos negros que vieram na condição de trabalhadores, analogicamente de forma escravizada, mas pouco se trabalha sobre a história local nas aulas de História. Eu mesmo encontro dificuldades para trabalhar a história local, visto que, a escola não dispõe de fontes literárias sobre a história do município e obras que são disponibilizadas na biblioteca pública municipal, além de serem poucas e são resumidas. Quando chega o mês de abril, mês em que se comemora a fundação da cidade, a secretaria de educação sempre promove gincanas. A direção e a coordenação pedagógica se reúnem com os professores e apresentam propostas para trabalhar as temáticas voltadas para a história do município como, por exemplo: origem e a fundação do município, conflitos entre os índios e os colonizadores da cidade, economia, belezas naturais, manifestação cultural, patrimônio histórico etc. Quando passa o referido mês nada mais é trabalhado a respeito da história da cidade de Grajaú.” (P2)

“P3: o ensino da História local não é tão trabalhado como deveria ser, em minha opinião enquanto professor de história um dos problemas para não incluir tal conteúdo nas minhas aulas é a falta material específico como, por exemplo, livro que relate a história local em todos os seus aspectos histórico, social, econômico cultural etc., mas mesmo assim, todos os anos é desenvolvido projetos pedagógicos que contém a história do município, tais projetos são aplicados na escola de forma interdisciplinar, onde todos os professores devem trabalhar com temáticas locais em suas aulas, no final do projeto é feita a culminância em forma de seminário, que geralmente ocorre no mês de abril por ser comemorado o aniversário da cidade.” (P3)

Os discursos demonstram que reconhecem que tem pouco conhecimento prático acerca da aplicabilidade de uma educação inter/multicultural, uma vez que, as aulas de história são aplicadas atendendo mais uma manifestação cultural de uma determinada etnia, isso significa que ao mesmo tempo em que se incluem um determinado grupo étnico acaba excluído outro. Quando traz, essa abordagem para a inclusão da diversidade étnico-racial e cultural local a situação torna-se mais complicada. Todos os professores reconhecem a importância de que de fato haja o reconhecimento dos diferentes povos, que contribuíram na formação da sociedade grajauense, como a contribuição dos índios guajajara e dos negros na

formação do município, porém a escola ainda continua incluindo a história local somente em datas comemorativas.

Enfatizaram que a história desses povos (negros e índios), era para serem trabalhadas na escola, mas alegaram, que a falta de fonte de pesquisa que contam a história do município acaba sendo o grande empecilho para que se trabalhe a inter/multiculturalidade local.

Ainda destacaram a importância de políticas públicas locais, que venham a discutir formas de aperfeiçoamento, treinamento e capacitação voltada para valorização da diversidade étnico-racial e cultural não só do país, mas também, do município de Grajaú. Concluíram que se fossem preparados para trabalhar com o inter/multiculturalismo, certamente a sua prática pedagógica seria diferente, no sentido de estar incluindo métodos didáticos que viessem de fato contribuir para que os alunos construíssem um espírito crítico e reflexivo as questões étnico-raciais, que são tão presentes na sociedade e na escola.

Diante das dificuldades apresentadas pelos professores, surgiu a curiosidade em saber quais as ações voltadas para o reconhecimento da diversidade cultural existente no município que a SEMED vem sendo implementadas nas escolas do município.

Conforme foi relatado pelos professores, a Secretaria Municipal de Educação de Grajaú em 2014 apresentou uma proposta pedagógica para todas as escolas públicas do município, abordando a temática “Diversidade Cultural do Brasil”, cujo objetivo foi incentivar e promover ações pedagógicas nas instituições de ensino do município, tendo como premissa a valorização da diversidade e o respeito às diferenças étnico-raciais e culturais. A culminância desse projeto ocorreu no dia 7 de setembro de 2014 em comemoração a Independência do Brasil e contou com a participação das escolas municipais, estaduais e privadas do município.

O projeto visou comemorar tanto a data cívica como também cumprir o calendário escolar municipal proposto pela SEMED para o ano letivo de 2014, de acordo com o depoimento do/a “P3”:

“Este projeto levou para a comunidade escolar e a sociedade grajauense o conhecimento sobre a diversidade étnico-racial e cultural existente no município. Teve como foco levar o conhecimento aos alunos das escolas públicas e privadas sobre as culturas dos grupos étnicos presente em nossa cidade como os negros, os índios e brancos. Comemorar a nossa independência é respeitar a nossa nação de muitas caras e culturas.” (P3)

A contribuição das escolas no processo de valorização e reconhecimento da diversidade étnico-racial e cultural do município de Grajaú-MA está pautada na reflexão e no desafio de estar formando cidadãos aptos a conviverem em uma sociedade composta pelas

diferenças existentes no município. Pois, as escolas ao assumirem o compromisso em está desenvolvendo em sala de aula temáticas que discutem a diversidade cultural, estiveram proporcionando a conhecerem as suas raízes e históricas.

Desta forma, a escola incentivará o respeito e a valorização da diversidade cultural existente em nosso país, em nosso estado e no nosso município, no qual o indivíduo está inserido. Nesse sentido, subentende que é por meio da educação inclusiva, que de fato demonstre a valorização da diversidade existente no seu meio, que será capaz de formar cidadãos capazes de fazer parte de uma sociedade mais justa e humana.

De acordo com o/a P1:

“Com o propósito de estar contribuindo para uma sociedade mais justa e humana, onde todos devem ser respeitados com as suas diferenças, sejam elas étnicas, sexual, cultural, social, religiosa etc. Pensamos o projeto Semana da Pátria 2014 com a temática “A Diversidade Cultural” sendo possibilitado aos alunos uma leitura de mundo, levando-o a reconhecer o que é pertencente ao seu ambiente cultural e o que está fora do seu convívio (o externo), além de está incentivando pesquisas sobre a cultura indígena, em especial a dos índios Guajajara, povos que residem no município. A cultura Afro-Brasileira e europeia também foi trabalhada, as suas mais variadas manifestações foram temáticas durante o desenvolvimento do projeto nas escolas do município tanto nas da sede como as da zona rural.” (P1)

Reconhecer e valorizar a diversidade presente no município de Grajaú torna-se um processo de conhecimento e respeito às identidades culturais. A importância de se resgatar e está fomentando atitudes individuais e coletivas contra o preconceito e a favor do respeito às diferenças. Promoveu a sociedade grajauense o 1º desfile de 7 de setembro, demonstrando que há reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial e cultural do município<sup>5</sup>.

Antes do desfile, as escolas públicas e privadas trabalharam temáticas sobre a diversidade cultural local durante o período que se estendeu dos meses de agosto a setembro. A coordenação pedagógica da SEMED elaborou uma programação, com conteúdo de temas geradores, subtemas e eixos temáticos acerca da diversidade étnico-racial e cultural do Brasil.

Conforme o Projeto Diversidade Cultural do Brasil (SEMED, 2014) foram abordadas as seguintes temáticas:

1 . A história e a contribuição do índio à cultura brasileira:

- Economia, política (destacar personalidades indígenas de Grajaú);
- Cultura material (artesanato e pintura);
- Música e dança (rituais);
- Mitos e Lendas;

---

<sup>5</sup> Ver figura 4 (Apêndice G). **Pesquisa de Campo**, 2013-2014.

- Culinária;
  - Jogos Indígenas;
  - Educação indígena *versus* educação escolar indígena.
- 2 . A história e a Contribuição dos povos africanos e afrodescendentes à cultura brasileira:
- Contribuição do negro na economia e na política (destacar também personalidades negras de Grajaú);
  - Literatura;
  - Culinária;
  - Beleza e moda africana;
  - Escolarização do negro no Brasil e no Maranhão.
- 3 . A história e contribuição dos povos europeus à cultura brasileira como a: francesa, a holandesa, a portuguesa, a espanhola, a italiana, a alemã e a japonesa:
- Economia, política e educação;
  - Arte, literatura, arquitetura, beleza e moda;
  - Música, a dança, esporte e culinária.
- 4 . A contribuição da mulher indígena, africana, afrodescendente e europeia.
- Nos campos da economia, política e educação (SEMED. Projeto Diversidade Cultural, Grajaú 2014).

Esses eixos temáticos foram distribuídos entre as escolas localizadas na zona urbana e rural do município de Grajaú, que durante o período de um mês trabalhou os professores com essas temáticas em suas aulas e, no dia 7 de setembro, foi realizada o desfile cuja temática era “Diversidade Cultural”.

Durante o processo de desenvolvimento do projeto e da sua culminância foram feitas observações nas escolas investigadas (E.M. e a E. Indígena). O objetivo dessas observações foi acompanhar os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores de História das escolas investigadas.

Perguntou-se ainda aos entrevistados se os seus alunos, ao término do ano letivo, encontravam-se detentor com conhecimentos suficientes ou não para lidar com a inter/multiculturalidade existente em nossa sociedade. Obteve-se como seguintes respostas:

“P1: eu acho que apesar das dificuldades que se encontra ainda na educação com relação à inclusão das temáticas de matrizes africanas e indígenas, muito tem se feito para mudar a mentalidade das pessoas, acerca do sentimento velado sobre o preconceito e a discriminação. Nesse sentido, sou convicto, que os nossos discentes estão e serão capazes de conviver em harmonia com as diferenças étnico-raciais e culturais. Portanto, trabalhos pedagógicos direcionados a desconstrução de preconceitos e discriminação tem que ser desenvolvido na escola de forma contínua, pois esses ensinamentos e essas situações lamentáveis que o preconceito estará presente na vida das pessoas em todo momento, por isso, é importante trabalhar o pensamento dos alunos, para que tenho ideologias que respeite cada grupo étnico.” (P1)

“P2: eu acredito que cada vez mais os alunos chegam ao final do ano letivo preparados para conviver em harmonia com as diferenças, mas ainda não é o suficiente para que eles consigam lidar todas as situações preconceituosas que ocorrem constantemente na nossa sociedade, o que se percebe que infelizmente ainda existem reflexos preconceituosos e discriminatórios que podem ou não influenciar a formação dos alunos. Sabemos que temos o papel de desconstruir sentimentos preconceituosos e discriminatórios, mostrando o outro lado da história, ou seja, valorizando o que esses povos discriminados trouxeram para a nossa identidade cultural.” (P2)

“P3: eu acredito que precisa se trabalhar mais enfoques que valorizem o multiculturalismo para que de fato todos possam conviver com respeito independente de sua cor, raça, religião, sexualidade etc. Numa sociedade tão complexa como a nossa é difícil dizer se realmente os alunos estão dispostos a conviver com as diferenças presentes na sociedade, o que nós educadores tentamos fazer de nossos alunos pessoas que estejam preparadas para conviver com essas diferenças, então não há possibilidade da gente ter um aluno recém-formado, preparado para lidar com esta situação, mas vai depender muito dos estímulos que os alunos, tanto na escola, na família e no meio de convivência.” (P3)

Diante do exposto, os professores demonstraram que independente das dificuldades existentes para se trabalhar os conteúdos de matrizes africanas e indígenas o ensino de tais temáticas tem contribuído na formação do aluno, pois os discentes estão abertos a conviver com as diferenças étnicas, culturais, sexuais, religiosas e outras existentes na sociedade brasileira.

### **4.3. PERFIL DOS PROFESSORES INDÍGENAS**

O primeiro contato com os professores indígenas se deu através de uma conversa coordenada pela diretora e o coordenador pedagógico da Escola Indígena investigada. Foi feita a apresentação da pesquisadora que, em seguida, falou da temática da pesquisa e de seus objetivos. Durante a conversa com os professores indígenas fez-se alguns questionamentos com objetivo de coletar dados para se conhecer o perfil desses professores. Conforme está demonstrado na tabela abaixo.

**Tabela 7 -Sexo, idade, cor /raça dos docentes da escola indígena**

<b>Sexo</b>	<b>Números</b>
Masculino	02
Feminino	01
<b>Idade</b>	
20 a 30 anos	01
31 a 40 anos	01
41 a 55 anos	01
<b>Cor/Raça</b>	
Branca	00
Negra	00
Índio	02
Mestiço	01

Fonte: Pesquisa de campo, Grajaú (2013 e 2014).

Conforme os dados apresentados dois (02) dos professores indígenas são do sexo masculino e um (01) feminino. Entre as faixas etárias um (01) estão entre 20 a 30 anos, um (01) estão com idade de 31 a 40 anos e um (01) de 41 a 55 anos. Com relação à cor e/ou raça dois (02) se consideram índios e um (01) mestiço.

Ainda foram questionadas a respeito do nível de escolaridade que os entrevistados se encontram, suas respostas estão de acordo com a tabela abaixo:

**Tabela 8 - Nível de formação dos professores indígenas**

<b>Nível</b>	<b>Números</b>
Magistério	02
Graduação incompleta	01
Graduação completa	00
Pós-graduação	00
Outras	00

Fonte: pesquisa de campo, Grajaú (2014).

Diante das respostas, dois (02) desses professores possui curso normal magistério, tornando-os habilitados para trabalhar com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Um (01) possui graduação incompleta, ou seja, está cursando. Todos afirmaram que fizeram outro curso, de formação na área indígena que foi idealizado pela Secretaria Estadual do Maranhão e a FUNAI.

Com relação à atuação desses professores na rede ensino, todos afirmaram que atuam na rede Estadual e Municipal de Ensino, tendo em vista que a escola atende alunos da Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental.

Sabendo da importância de capacitar e preparar os docentes para trabalhar nas escolas foi questionado aos entrevistados sobre a participação em cursos direcionados a capacitá-los para trabalhar pedagogicamente com os conteúdos voltados para educação indígena. Conforme apresenta a tabela abaixo.

**Tabela 9 - Participação em cursos de extensão, capacitação ou outros voltados para Educação Indígena**

<b>Cursos</b>	<b>Números</b>
Extensão	00
Capacitação	01
Treinamentos pedagógicos	02
Outros	00

Fonte: Pesquisa de campo, Grajaú (2014).

De acordo com os dados um (01) dos professores indígenas já participaram de cursos de capacitação e dois (02) de treinamentos pedagógicos direcionados para educação indígena.

Os professores demonstraram que é importante que o sistema educacional capacite e prepare o profissional para trabalhar com seus discentes. Se o docente é capacitado, com certeza ele vai melhorar na sua prática pedagógica e será capaz de lidar com as problemáticas (sociais, raciais, culturais, políticas, econômica etc.) que estão presentes no cotidiano escolar e na sociedade.

Com relação ao vínculo desses professores com escola, foi questionando se são efetivos ou contratos, pela rede ensino municipal ou estadual de ensino, conforme informa a tabela abaixo:

**Tabela 10 - Vínculo dos professores indígenas com a escola pesquisada**

<b>Vínculo</b>	<b>Números</b>
Efetivo	00
Contratado	02
Outros	01

Fonte: Pesquisa de campo, Grajaú (2014).

De acordo com as respostas dos entrevistados, o vínculo desses professores com a escola é que dois (02) são contratados, pois foi firmado um acordo entre a administração pública municipal e estadual e o servidor. Para a contratação, o professor passou por processo seletivo. Somente um (01) é efetivo (concurado). Um (01) desses professores disseram que trabalham em mais de uma escola e dois (02) somente trabalha nessa escola.

Diante dessas respostas surgiu a necessidade de perguntar o tempo de atuação enquanto professor/a de História, conforme a tabela abaixo:

**Tabela 11 - Tempo de atuação como professor (a) de História na escola indígena**

<b>Tempo</b>	<b>Números</b>
0 a 5 anos	00
6 a 10 anos	02
11 a 20 anos ou mais	01

Fonte: Pesquisa de campo, Grajaú (2014).

O tempo que os docentes entrevistados trabalham com a disciplina de História, demonstraram que dois (02) já trabalha com essa disciplina há mais de 6 (seis) anos e um (01) há de 11 (onze) anos. O que se pode deduzir que os professores têm uma boa experiência na sala de aula, principalmente com a disciplina História.

Em seguida foram feitas as observações sistematizadas. As aulas dos professores de História foram acompanhadas e registradas em um período de um mês. Foram observados aspectos como, por exemplo: o próprio espaço físico da escola, os materiais pedagógicos adotados nas aulas, a metodologia, a inclusão de temáticas relacionadas ao inter/multiculturalismo, a participação dos alunos nas aulas quando se trabalha com temas como estes, como também as principais dificuldades, dos alunos, destacando os pontos positivos a respeito do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e o relacionamento dos alunos com os colegas (observando a inter multiculturalidade na sala de aula), professores e funcionários da escola.

#### **4.4. CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES INDÍGENAS SOBRE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL**

Os professores indígenas foram entrevistados individualmente, de acordo com a disponibilidade de cada docente. A coleta das informações foi realizada na própria escola, em horários escolhidos pelos professores. No roteiro de entrevista buscou-se saber se os professores indígenas têm conhecimento do termo inter/multiculturalismo. De acordo com suas falas, eles definem:

“P4: pode-se dizer que a mistura de várias culturas em um mesmo local, por exemplo: aqui na nossa aldeia por estar bem próxima da cidade propicia que haja essa relação, entre branco, negros e índios. A influência de outras culturas acaba sendo adotada por nós índio. Essa situação, tem nos despertado uma grande preocupação em preservar a nossa cultura, devido a esse contato, que em minha opinião deve haver, o que não pode é o índio esquecer suas raízes e começar a praticar outra cultura, no caso a do branco.” (P4)

“P5: está ligado ao fato da comunicação que há entre os diversos povos e isso pode dizer que é inter/multiculturalismo. Esse contato com outras culturas é importante para que cada um se respeite com suas diferenças culturais.” (P5)

“P6: o inter/multiculturalismo está presente no nosso dia a dia, vejamos que aqui na nossa própria aldeia temos a nossa cultura, mas também, de certa forma adotamos outras culturas como, por exemplo, a do branco. Se observarmos a roupa, a comida, o tipo de moradia etc. está no padrão da cultura branca. Isso tudo devido ao processo de globalização que deixou uma determinada cultura mais próxima da outra. Isso é importante na minha visão, mas devemos ter cuidado para não perdemos a nossa. É por isso que a escola indígena tem a preocupação em está trabalhando a própria cultura indígena, no nosso caso, a dos índios Guajajara.” (P6)

Nos discursos dos professores indígenas pode-se observar uma perspectiva intercultural quando destacaram a necessidade de conhecer outras culturas, visto que estão bem próximos de outras culturas, demonstrando uma enorme preocupação em manter suas origens culturais. Para eles a inter-relação entre os diferentes grupos étnicos é importante, o que não pode acontecer é o seu povo adotar uma cultura que não é oriunda das origens, ou seja, dos índios Guajajara.

Essa situação relembra o que foi colocado por Candau (2008), ao dizer que a perspectiva intercultural tem o objetivo de promover uma educação que reconheça o outro, nesse sentido, é importante que haja o diálogo social e cultural entre diferentes grupos, contribuindo, assim para uma educação capaz de enfrentar os conflitos étnicos, sociais e culturais.

“Uma educação para negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas” (Candau, 2008, p. 23).

No decorrer da conversa foram questionados aos professores a respeito dos documentos legais que asseguram a inclusão de temáticas inter/multiculturais no currículo escolar. Todos demonstraram em suas falas que são conhecedores dos seguintes dispositivos legais: LDB lei 9.394/96, dos PCNs, das leis 10.639/03 e 11.645/08, das DCNs para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e as DCNs para a Educação Escolar Indígena.

Foi interessante quando o/a “P5” deixa claro que:

“Sabemos que essas leis vêm a valorizar e reconhecer a nossa cultura no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da escola indígena como também da não indígena. A respeito da aplicação dessa lei aqui na nossa escola eu posso dizer que apesar da lei 11.645/08 existir há 6 (seis) anos, infelizmente não acontece como determina a lei que é incluir no currículo de toda educação as temáticas de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.” (P5)

Como essa lei é obrigatória, a inclusão no currículo da Educação Básica recebe a contribuição desses dois grupos étnicos (africanos e indígenas), deste modo, é de suma importância que a escola, de fato, atenda os determinantes desta lei, pois o estudo da cultura negra e indígena na formação integral dos alunos é importante. Enfatiza ainda, que os conteúdos voltados para a valorização e reconhecimento da cultura desses povos devem ser contemplados nas disciplinas de História, Literatura e Artes.

Nesse sentido, buscou-se saber dos professores de História se eles vêm trabalhando com as temáticas inter/multiculturais de matrizes africanas e indígenas em suas aulas.

Conforme seus relatos podem inferir que:

“P4: aqui na escola nós trabalhamos mais a nossa própria cultura, porque somos orientados a estamos valorizando as manifestações culturais indígenas. Com relação à cultura africana pouco é trabalhado em minhas aulas.” (P4)

“P5: as temáticas voltadas para as questões indígenas são as mais trabalhadas em minhas aulas. A arte do índio Guajajara é passada para os alunos durante o ano inteiro, ou seja, a educação que é transmitida na nossa comunidade é uma educação voltada para o nosso povo, por isso, ensinamos os nossos modos de ser e de viver, para que as crianças indígenas não esqueçam as raízes culturais.” (P5)

“P6: eu sempre priorizo as manifestações culturais do meu povo índio, em razão de que, os conteúdos que nos planejamos são voltados para a educação indígena. A respeito da cultura africana eu vou ser sincera raramente ela é inclusa nos conteúdos das minhas aulas, pois eu penso que temos que conhecer para saber como é a forma de viver das outras culturas, mais o mais importante é a nossa própria cultura.” (P6)

Diante dos relatos dos professores indígenas pode-se afirmar que há um silenciamento relacionado às questões históricas, culturais, afro-brasileiras e africanas nas escolas indígenas. Visto que, a abordagem das temáticas voltadas para questão dos negros não são inclusas em seu planejamento das aulas de História, por conseguinte, não são repassados aos alunos dessa escola os conteúdos que contemplem as temáticas de matrizes africanas e afro-brasileira.

Neste momento, que vai ao encontro do que foi anteriormente citado pelos docentes da escola municipal, ao afirmarem que os conteúdos voltados para matrizes indígenas só são trabalhados na maioria das vezes nas datas comemorativas. Diante dessa problemática, percebeu-se que da mesma forma que há um silenciamento na escola não indígena

(municipal) com relação ao ensino das temáticas indígenas ocorrem também na escola indígena quando o assunto é voltado para a cultura afro-brasileira e africana.

Diante desse fato percebido, indagou-se aos professores indígenas: o que vocês atribuem para não aplicabilidade das temáticas voltadas para a cultura afro-brasileira e africana na escola indígena? Todos entram em consonância quando afirmam que tais temáticas são silenciadas em alguns aspectos, mas não totalmente omitidas no ensino indígena, pois a escola repassa conhecimento de mundo onde envolve todos os grupos étnicos que fazem parte da sociedade. Exemplificaram dizendo que o domínio da língua portuguesa possibilita que conheçam o mundo da escrita, tornando assim um meio de comunicação com o mundo exterior.

Diante das afirmativas dos professores nota-se que a educação indígena desenvolvida nesta escola está voltada para educação intercultural, visto que, o processo de apreensão do conhecimento e de práticas de ensino dos discentes abarca tanto os aspectos linguísticos como também o contato com a diversidade cultural presente no município como no próprio ambiente escolar.

De acordo com Silva (2003):

“A noção de interculturalidade, além de expressar a coesão de um grupo social vem proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai estimular a aquisição de conhecimento de outros povos. Isso significa que não houve uma transição de termos conceituais, mas uma mudança no tratamento da pluralidade no espaço escola. Das preocupações marcadamente linguística, características da educação intercultural e bilíngue, a interculturalidade considera o contexto sociocultural dos alunos” (Silva, 2003, p. 41-42).

Entende-se que as relações interétnicas são fundamentais, visto que a aproximação com a cultura de índios, brancos e negros contribui para uma convivência harmoniosa, respeitando, assim, a cultura de cada de grupo étnico. Essa relação, para os povos indígenas, não deve ameaçar as suas manifestações culturais, pois o índio não pode deixar sua cultura para adotar a de outros povos.

Os professores indígenas deixaram explícita a preocupação que a comunidade indígena da Aldeia Morro Branco tem em está repassando a cultura de seu povo para os índios mais novos, por isso, a escola dessa comunidade vem valorizando a cultura local, a específica da sua comunidade.

Nesse sentido, a escola indígena pode ser entendida como um espaço onde a cultura nativa é repassada para os alunos indígenas, portanto acaba por reforçar as tradições dos mais velhos, mantendo assim a cultura dos índios Guajajara.

Conforme os entrevistados, as aulas são ministradas em língua materna e em português. Os conteúdos são direcionados à valorização da cultura dos índios Guajajara, assim os conteúdos são trabalhados nas duas formas, utilizando-se da escrita e língua do branco como a sua própria língua indígena.

Os materiais didáticos utilizados pelos docentes indígenas foram elaborados por eles próprios, em cursos de capacitação com parcerias entre o estado Maranhão, a FUNAI e os professores indígenas das diversas aldeias existentes no município. Contou ainda com a contribuição dos índios mais velhos, que relataram a arte, a religião, os mitos, as manifestações culturais de cada etnia indígena que reside no território maranhense.

Observou-se que quando os professores entrevistados falavam do tipo de educação que é oferecido aos alunos da Aldeia Morro Branco deixavam bem claro que ela é direcionada à manutenção da cultura e da tradição do seu povo. Isto quer dizer que ensinam através do seu modo próprio de ser, isto é, transmitindo os seus costumes, sua religião, seus mitos, suas atividades para a sua subsistência, como por exemplo, o artesanato indígena.

A educação dos índios é voltada para a vida, para a manutenção de sua cultura e da sua comunidade. Nos depoimentos do professor indígena foi identificado o sentido de educação indígena. Já para os professores não índios a educação escolar indígena, além da valorização e manutenção da cultura indígena, mas também culturas de outros povos como a dos brancos e negros são trabalhadas.

Nessa perspectiva, cabe à escola indígena ser um espaço de transmissão de saberes específicos dos povos indígenas, pois é na escola que deve ocorrer o processo ensino aprendizagem de suas culturas, crenças, valores etc.

De acordo com o depoimento de um dos professores, a concepção de educação escolar indígena confirma que:

“P6: é aquela formal, que é determinada pelo currículo nacional da educação brasileira, onde deve ser ensinado aos alunos da escola indígena conteúdos das disciplinas que fazem parte do currículo escolar como português, matemática, história e outras. Sabemos que a história da educação escolar indígena é marcada pela influência dos padrões da cultura branca, onde os povos indígenas eram obrigados a seguir uma educação que não era própria do seu povo. E nós vamos ver isso quando estudamos o processo de colonização do Brasil, onde os índios foram obrigados a aprender conforme a educação que seguia a linha jesuíta, onde eram catequizados. Mesmo depois da colonização do Brasil os índios continuavam sendo obrigados a deixarem sua cultura de lado e passando a aprender a do branco, o chamado processo de assimilação.” (P6).

Conforme foi explanado pelo entrevistado, a educação escolar indígena no Brasil é marcada por vários processos históricos que historicamente é contada desde o processo de

colonização. Durante esse período, os índios foram catequizados pelos jesuítas, depois foram obrigados a conviver com os brancos, passando por um processo interacionista e assimilacionista. Até a CF/88 a educação dos povos indígenas foi imposta pelo modelo europeu.

Observou-se também que os docentes indígenas expõem visões diferentes a respeito da educação que é oferecida aos índios, que variam conforme a política adotada pela comunidade. Para os docentes indígenas, a escola é um espaço onde a cultura do povo Guajajara deve ser repassada dos mais velhos para os mais novos. Os processos próprios de ensino-aprendizagem dentro da escola indígena são visíveis. Lá se aprende além da língua materna, como as suas manifestações culturais dos *tenethar* como, por exemplo, a festa do moqueado, as suas pinturas e seus rituais.

Para o/a “P4”:

“A escola tem um papel importante na preservação da nossa cultura indígena, e todos nós índios nos envolvemos nas nossas manifestações dos mais velhos aos mais novos. A manifestação mais importante para nós índios Guajajara é a Festa do Moqueado que é um ritual da passagem da menina moça para mulher, começa com a menstruação da menina que geralmente ocorre a partir dos 12 anos de idade. Quando ela menstrua pela primeira vez ela avisa seus pais e fica resguardada. Antes do dia da festa, os homens vão caçar para fazer a comida a serem ofertadas as rainhas. No dia da festa as meninas moças saem da tocaia e os mais velhos começam a cantoria” (P4).

Conforme foi relatado, durante esse período de organização da Festa do Moqueado, todos da comunidade indígena da Aldeia Morro Branco como também a comunidade escolar se envolve na organização e preparação da festa. O/A “P6” relatou que:

“Sempre procuramos valorizar a nossa cultura e nos envolvemos diretamente nas festas da comunidade. Tem época assim, que nós índios vem pouco para a sala de aula, mais envolvidos na organização e preparação dessas festas, porque a festa do Moqueado todo mundo se envolve, é criança, é adolescentes e adultos, pais, a comunidade em geral. É um momento de todos nós” (P6).

A Festa do Moqueado é uma prova de que os índios Guajajara da aldeia Morro Branco não perderam seus costumes e que se preocupam em mantê-los. É interessante o que os professores disseram a respeito do conhecimento dos mais velhos que, para eles, é fundamental para o ensino das expressões culturais do seu povo. Revela ainda a preocupação em realizar a festa do Moqueado, para que os mais novos vejam e participam do ritual, pois assim eles não deixarão a cultura do seu povo se perder.

Conforme o depoimento do/a “P5”:

“Esse ano nós fizemos de tudo para realizar a Festa do Moqueado, porque se deixamos de fazer um ano vai se perdendo e os nossos filhos vão perdendo o interesse pelo ritual. Não tem como adiar, porque os parentes vão se envolvendo com outras culturas, a evangélica e deixando a nossa de lado. A festa do moqueado conta principalmente com o conhecimento dos mais velhos, pois precisa de toda uma preparação, por exemplo, no dia 26 de setembro começa os preparativos, com as pinturas, os enfeites das meninas moças. Começam a cortar o moqueado, só os cantores e os mais velhos podem se aproximar e cortar o moqueado, é uma ciência e deve ser repassada para as nossas crianças que no futuro estarão fazendo no nosso lugar. No dia 27 é o grande dia da festa, nesse momento os cantores começam a cantar e todo um ritual de músicas. É uma das nossas preocupações porque hoje temos poucos cantores na aldeia, o mais antigo daqui é o cantor Milton Bento de Sousa Guajajara. Precisamos preparar as nossas crianças para serem os futuros cantores, pois a festa do moqueado não funciona sem as cantorias” (P5).

A Festa do Moqueado, pela fala dos professores, é uma comemoração importante para seu povo. Durante o mês da festa é trabalhada em sala de aula com os alunos, de acordo com a fala do/a “P6”: “A festa do moqueado está inclusa no nosso plano de aula e contam com conteúdos como a história, as cantorias da saída da menina moça, dos caçadores, a caça que eles vão poder trazer e outros. Tudo isso é trabalhado em sala de aula com os alunos”.

Ao serem questionados sobre os conteúdos ministrados nas aulas de História os professores entrevistados afirmaram que são trabalhados conteúdos dos livros específicos do povo indígena, como também livros didáticos que são distribuídos pelo MEC. Conforme os depoimentos dos professores:

“P5: a gente trabalha mais as questões do livro que trata da sociedade e o homem. O movimento em que a sociedade está caminhando, pois não podemos perder de vista os acontecimentos atuais. A gente não vai muito para aquelas datas histórica, vamos ao cotidiano, ou seja, a história da atualidade. As aulas de História são abordadas o conteúdo de acordo com as etnias que existem, por exemplo, quando trabalhamos os maias, as etnias que existem na América Central, nós abordamos um pouco da visão dessas etnias e faz uma comparação dessas etnias que ainda hoje existem nesses países. Da mesma forma, nós indígenas sabemos que existimos devido uma concepção de mundo que a gente tem” (P5).

“P6: nós trabalhamos a cultura e os valores específicos da cultura dos índios Guajajara, os das outras etnias não trabalhamos muito até porque não temos um conhecimento preciso do convívio de outra etnia. A gente não tá dia a dia vendo o que eles fazem agora, os dos Guajajara a gente já sabe. Sabemos da existência de outros povos indígenas, um pouco do convívio dele, mas só que os detalhes da vida dos outros grupos indígenas não temos conhecimento” (P6).

É interessante quando o professor coloca a importância de o aluno entender a concepção de mundo que cada grupo étnico tem. Pois todo povo tem conceitos embasados na sua identidade cultural, portanto, é isso que difere um grupo étnico do outro. É preciso que o ser humano compreenda e respeite a cultura dos diferentes povos e o professor deixa claro que

a escola faz esse papel que é de mostrar as concepções de mundo, de cultura e a maneira do convívio que é a cultura propriamente dita dos diferentes povos.

A respeito da inclusão dos conteúdos voltados para as matrizes africanas todos os professores relataram que é abordado, embora de forma tímida, mas sempre é lembrada nas aulas de História e Artes. Tal cultura passou pelos mesmos sofrimentos dos povos indígenas e segundo suas contribuições culturais, esta é expressiva na população brasileira.

O que se pode perceber diante das respostas dos professores indígenas foi um silenciamento com relação aos conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira. Mas isto pode ser visto de forma positiva, visto que a educação indígena tem forma específica de valorizar a identidade cultural do seu povo. Portanto, os alunos devem conhecer a cultura de outros grupos étnicos, mas a prioridade é a sua própria cultura.

Diante tal questionamento afirmaram que é importante que se ensine tanto a cultura do seu povo como a da sociedade envolvente.

Destacaram que:

“P4: o ensino da cultura dos não índios é aplicado em nossa escola, vejamos que, quando trabalhamos a língua portuguesa estamos proporcionando aos nossos alunos índios o conhecimento das diferentes culturas dos povos não indígenas” (P4).

“P5: ao ensinamos a língua portuguesa estamos ofertando aos alunos o conhecimento e domínio da língua do branco, pois foi conhecendo a língua dos outros grupos étnicos que os povos indígenas conseguiram sobreviver às diversas formas de marginalização, foi dessa forma que nosso povo tiveram condições de lidar com a sociedade dita dominante e enfrentar preconceitos e discriminação” (P5).

“P6: é importante para nossa escola, assim como, para comunidade indígena da Aldeia Morro Branco conhecer a cultura dos povos não índios, como a dos brancos e negros. Vivemos em uma época que o processo de globalização que incentiva buscar conhecimentos sobre a diversidade cultural existente tanto a nível nacional como internacional. Vejamos que para nós índios a língua do nosso povo é prioridade na educação, mas também devemos saber o português visto que através da língua portuguesa é que podemos nos relacionar com outros grupos étnicos” (P6).

O/A “P4” relatou um questionamento que lhe foi feito na rede social (facebook), cuja questão era saber seu ponto de vista com relação à cultura do índio e a europeia, respondeu da seguinte forma:

“Respostei no facebook colocando a visão do homem branco com relação aos índios, o branco diz que o índio é “preguiçoso” e está a mais tempo nas terras indígenas, então por que ele não acompanhou o desenvolvimento? Poxa, porque o índio é um originário da terra, porque ele tinha outra concepção e não essa concepção europeia e que hoje esse impacto que a gente vive das coisas, que hoje estão se evoluindo e a gente tá se sentindo oprimido com isso. Tipo uma coisa que fossemos obrigados a fazer, no caso da televisão, da música que por obrigação nós

temos de alguma forma aceitar. Hoje tem a televisão na casa do índio que não tem nada a ver com a sua história” (P4).

O entrevistado destacou a concepção estereotipada que o branco demonstra com relação ao índio e também enfatizou as mudanças que vêm ocorrendo na comunidade indígena. Quando se refere à invasão cultural, ou seja, os índios adotando os costumes do branco e deixando os seus hábitos e costumes de lado.

Durante a entrevista o professor “P4” enfatizou a preocupação da mistura étnico-racial que vem acontecendo em sua aldeia. Conforme seu depoimento os valores indígenas estão sendo ameaçados:

“Fica uma criança sem pai, sem referência e muitas vezes os pais ou os avós/ôs ensinam a falar o português. É assim que acontece e acabam prejudicando as nossas raízes culturais. Eu estou passando por uma situação dessa com meu filho de 12 anos, não quer mais falar a língua e isso tá me deixando triste. Essas relações entre brancos e índios, principalmente nessa aldeia, por estar bem próxima ligada a cultura do branco estamos passando por esses problemas dos nossos filhos estarem influenciados pela cultura do branco e muitos deles não querem falar a sua língua. Por isso, nós professores temos essa preocupação em está ensinando a língua materna desde Educação Infantil até o Ensino Fundamental” (P4).

Com relação ao fato de a aldeia Morro Branco estar bem próxima do contato com a cultura dos brancos, na percepção dos entrevistados este contato direto acaba prejudicando a sua cultura, conforme relato do/a “P5”:

“O contato que temos com a cultura do branco acaba nos prejudicando, é uma coisa que nós não podemos dissolver, acabar ou transferir essa comunidade para um ambiente mais longe, porque nós estamos dentro de uma coisa nossa, desde surgimento dessa cidade, ficamos somente com esse pedacinho de terra. Então o que a gente tem que fazer é trabalhar a nossa própria cultura, tanto na família como na escola, para que os parentes da comunidade não esqueçam suas raízes culturais” (P5).

Os entrevistados têm demonstrado a preocupação em preservar a cultura do seu povo. Diante desta realidade se indagou quais ações pedagógicas são desenvolvidas para preservar seus hábitos e costumes dos índios Guajajara.

“P4: a gente tem trabalhado essa estimulação cultural, através de aulas teóricas e prática. Aqui nós já estamos trabalhando a encenação da Festa do Moqueado. Os alunos já fizeram apresentações em escolas fora da aldeia, como foi feita na APAE, já apresentamos para o prefeito. Nós estamos preocupados com preservação dos nossos costumes por isso estamos ensinando aos nossos alunos. Os mais velhos da comunidade também vêm para escola ensinar o que sabe e isso é fundamental para nós índios” (P4).

“P5: agora estamos trabalhando com o projeto “Levando as Cantorias Indígenas para sala de aula” tem como objetivo estimular as crianças o interesse pela música do índio, para que elas valorizem os cantos indígenas que são muito importantes para nosso povo. Esse projeto foi uma proposta feita pela SEDUC para as escolas

indígenas do município. Nós professores, nos reunimos e escolhemos esse tema porque nós estamos preocupados com a preservação das músicas indígenas que são cantadas nas nossas manifestações, por exemplo, a festa do moqueado. Hoje na aldeia nos temos poucos cantores e pensando em está preparando nossas crianças para cantarem resolvemos trabalhar com elas na escola. Esse projeto vai acontecer não só esse ano, mas todos os anos, para conservamos a nossa cultura” (P5).

“P6: nós estamos sempre trabalhando com projetos que valorizem a nossa cultura. Esse ano a gente trabalhou o dia do índio, a cultura do índio Guajajara da Aldeia Morro Branco que foi apresentado no desfile do dia 7 de setembro, a festa moqueado que é um ritual muito importante para o nosso povo e ainda desenvolvemos um projeto que tinha objetivo resgatar as cantorias indígenas. Tudo que fazemos aqui na escola os nossos parentes também se envolvem, pois o conhecimento dos mais velhos é valorizado na nossa escola” (P6).

A respeito das dificuldades para o ensino intercultural, a partir da prática docente, os entrevistados relataram que os maiores problemas residem na falta de materiais didáticos específicos para a educação indígena. Conforme está expresso na fala do/a “P6”:

“A nossa prática pedagógica está muito atrelada ao tradicionalismo, a gente só conversa, só fala mostrando algumas figuras e eu vejo que deveria ter mais instrumentos para está auxiliando o professor nas suas aulas, materiais que pudéssemos trabalhar na prática, por exemplo, o artesanato indígena teria que ter material para ensinar os alunos a produzir, como palhas, penas, madeira, tudo isso seria uma forma prática para o aluno tá ali fazendo” (P6).

Ainda foi questionado se há incentivo por parte do poder público para uma educação específica aos índios, conforme está assegurado na CF/88 e na LDB. De acordo com a fala do/a “P6”:

“No meu ponto vista aqui no maranhão, não sei em outros estados, se está funcionando, mas aqui a educação indígena especifica acontece de forma disfarçada, há uma façã no estado, na realidade não existe essa prática de ensino específico conforme o sistema demonstra, nas outras comunidades indígenas que já visitei não tem uma alfabetização na língua materna e o estado deixa isso correr e isso é ruim para nós índios, porque seria uma forma de extinção de cultura, de forma sutil, sem perceber que aquilo dali vai acabando, vai sumindo. Por isso desde Educação Infantil tem que ter o ensino bilíngue, para depois, mais na frente, receber a língua portuguesa” (P6).

Outro ponto questionado foi sobre a presença de preconceito e discriminação em sala de aula entre aluno/aluno/professor. Os relatos apontam em comum que:

“P4: aqui na nossa escola nunca percebi nenhum tipo de preconceito entre alunos e nem entre alunos/professores, pois todos se consideram iguais e se respeitam. Agora quando os alunos índio estudam na escola do branco, na cidade eles comentam aqui na aldeia sofrer algum tipo de preconceito, mas aqui mesmo na escola não acontece” (P4).

“P5: não tem aqui na escola indígena devido ao fato de cada se conhecer e der ser da mesma família, o mesmo povo, a mesma cultura. Agora quando o índio vai para escola do branco já se sente mais retraído, tanto é que uma vez quando eu estava fazendo estágio na escola do branco observei que os parentes não costumam sentar

na frente, eles ficam lá atrás, no fundo da sala de aula e sempre perto uns dos outros” (P5).

“P6: algumas vezes em conversas informais eles apontam alguma forma de discriminação, mas quando estão fora da aldeia, quando vão para a cidade e essas atitudes parte de pessoas não índias” (P6).

Os professores declararam que quando se fala de preconceito dentro da sua comunidade indígena este é quase inexistente, pois todos se consideram como parentes e isso acaba anulando qualquer forma de preconceito. Diferente do que acontece na sociedade como um todo, onde professores brancos ainda demonstram preconceito contra os índios.

## **4.5. CONCEPÇÕES DOS/AS COORDENADORES/AS PEDAGÓGICOS E DIRETORES SOBRE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL**

### **4.5.1. Coordenadores pedagógicos**

Foram feitas entrevistas semiabertas com os coordenadores pedagógicos e diretores (as) das escolas investigadas, objetivando obter informações relevantes sobre a temática educação inter/multicultural. Buscavam-se informações sobre o grau acadêmico dos coordenadores e diretores (as), a sua área de formação e o tempo que se encontra na direção da escola. Os coordenadores pedagógicos da escola municipal são formados em Geografia e o da escola indígena em Pedagogia. Os diretores responderam que são licenciados em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e que estão à frente da direção dessas escolas há 2 (dois) anos, mas que já exerceram a função de diretoria outras vezes em diferentes escolas da rede pública do município.

De acordo com as respostas dos coordenadores pedagógicos:

“C1: eu já trabalho na educação desse município há mais de dez anos como professor, mas só recentemente que assumi o cargo de coordenador pedagógico nessa escola, tive essa experiência em outra escola, mas aqui é o meu primeiro ano” (Entrevistado da Escola Municipal).

“C2: já trabalho há muito tempo nessa escola indígena e venho desenvolvendo meu trabalho tanto como professor indígena como coordenador pedagógico dessa escola” (Entrevistado da escola indígena).

Com o objetivo de conhecer a percepção dos coordenadores pedagógicos e diretores das escolas investigadas a respeito do tema educação inter/multicultural, foi questionando sobre as preocupações pedagógicas em relação à educação escolar no intuito de identificar as ações pedagógicas que vem sendo desenvolvidas na escola a respeito do tema pesquisado, responderam da seguinte forma:

“C1: acredito que a grande preocupação está em criar e desenvolver novas práticas pedagógicas que contribuam para formação crítica dos alunos. Preparando-os para sua convivência social, onde ele possa respeitar e se respeitado com as diferenças raciais, culturais e outras. Desta forma, a escola estará contribuindo para desconstruir preconceitos e discriminações que até hoje ainda estão presentes na nossa sociedade.”

Já o coordenador da Escola Indígena, respondeu:

“A nossa comunidade indígena se preocupa em está repassando a nossa cultura, a do índio para os nossos filhos, os nossos costumes, nossas crenças para que não se perca por isso a nossa escola transmite o conhecimento dos mais velhos para os novos com objetivo de repassar para os filhos. Pois assim, a nossa comunidade não perderá da memória do nosso povo os costumes que vem de geração para geração.”

As respostas dadas confirmam o que foi dito pelos professores entrevistados da escola municipal, que segue uma linha de preparar os alunos para conviverem em sociedade, respeitando cada um com suas diferenças. Os professores da escola indígena investigada enfatizaram a importância de conservar suas manifestações culturais e que a escola indígena tem um papel fundamental nesse processo. Portanto, os coordenadores reafirmam o que já tinha sido colocado.

Com relação ao conhecimento da temática pesquisada, foi perguntado se eles conheciam o termo inter/multiculturalismo e o que já tinham ouvido falar sobre esse tema.

“C1: está relacionada ao estudo da diversidade cultural do nosso país, nossa região e até mesmo da nossa cidade, atualmente se fala muito sobre essa temática, a televisão mesmo mostra direto ações afirmativas que objetivam valorizar e reconhecer a pluralidade cultural do nosso Brasil.”

“C2: a cultura do índio assim como a do negro vem sendo discutida na educação do nosso país, por isso acredito que seja a influência de muitas culturas não só a do índio, mas todas existente no Brasil, como a do o negro e a do branco.”

A respeito do currículo da escola, foi questionado se este atende aos Parâmetros Curriculares Nacionais, responderam que conforme o PPP da Escola Municipal:

“C1: no que tange a promoção da socialização, as discussões em torno deste projeto mostram a preocupação da comunidade com relação aos princípios de democracia e, portanto, no que diz respeito a equidade de direitos, que não se restringe a garantia de acesso universal á escola. Ao enfatizar o respeito pelas diferenças e diversidade, a escola propõe o combate a todo tipo de discriminação seja ela de cunho religioso, ético de gênero e cultura.”

“C2: a escola ainda não dispõe de um PPP, pois estamos nos preparando para elaboramos um específico para a comunidade indígena. O planejamento é feito de conforme as necessidades da nossa comunidade indígena, no entanto, acompanhamos o calendário escolar do município, que feito específico para as escolas indígenas.”

Ainda com relação à pergunta anterior questionou-se aos entrevistados se o Projeto Político Pedagógico da escola contempla os PCNS, principalmente o eixo Pluralidade

Cultural. Todos afirmaram que de certa forma sim, mas que deveria ser mais enfatizado o eixo pluralidade cultural, não só na disciplina de História, mas em todas que fazem parte do currículo do Ensino Fundamental.

Sobre as mudanças que ocorreram na LDBEN de 1996, no qual se destaca as leis 10.639/03 que modifica a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. A lei nº 11.645/08 que altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008).

Foi indagado aos coordenadores se tais temáticas obrigatórias por lei são abordadas no planejamento pedagógico da escola. Eles responderam da seguinte forma: “C1: sim, o próprio Projeto Político Pedagógico da escola, dá destaque a essa lei e como seguimos o PPP estamos fazendo de tudo para que seja contemplada de fato na escola”.

De acordo com o PPP da escola municipal fala que:

“[...] a respeito da questão étnico-racial o estudo da temática histórica e cultural Afro-brasileira tem representado a possibilidade de ampliar o debate sobre o mito da democracia racial, bem como, o desvelamento de práticas discriminatórias e preconceituosas por vezes silenciadas e naturalizadas” (PPP, 2012-2014).

A respeito dos Projetos Pedagógicos questionou-se se é desenvolvido algum trabalho referente às culturas Africana e Indígena e os entrevistados responderam:

“C1: sim, no mês de Abril foi desenvolvido o projeto com a temática “A história de Grajaú na escola em homenagem ao seu aniversário”, nesse projeto foi trabalhada também a história dos Índios Guajajara de Grajaú e em novembro “Dia da Consciência Negra” onde é trabalhada a história dos negros e a sua influência na nossa cultura. Contamos com a contribuição dos bolsistas do PIBID que vem desenvolvendo um trabalho belíssimo nas escolas do município. Além desse projeto trabalhamos a temática Diversidade Cultural uma proposta da SEMED para escolas do município. O que foi trabalhado na sala de aula com os professores foi apresentado no desfile do dia 7 de setembro.”

“C2: aqui trabalhamos mais a nossa própria cultura, os nossos costumes que devem ser passado do índio pra índio, tem a festa do dia do índio, da menina moça que a festa do moqueado, do rapaz, tudo isso é levado para a escola da nossa comunidade e também para escola para que seja valorizada a nossa cultura. Esse ano trabalhamos a nossa própria cultura que apresentado no desfile no dia 7 de setembro. Além do projeto proposto pela SEMED também desenvolvemos um projeto que resgatando as cantorias indígenas, os mais velhos ensinaram os alunos as cantorias indígenas do povo Guajajara.”

Diante do exposto, percebeu-se que há uma valorização das temáticas multiculturais nas escolas investigadas. A escola indígena valoriza sua cultura e isso é importante para preservação dos seus costumes, da mesma, forma quando a escola do branco trabalha as questões indígenas e africanas está colaborando para que alunos apreendam e valorizem as diferenças culturais existentes no país, como também no seu município.

Diante das respostas dos entrevistados, observou-se que ao serem questionados sobre a perspectiva inter/multicultural nos projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas que trabalham, ficou notório que o inter/multiculturalismo era entendido como algo que deve ser lembrado principalmente nas datas comemorativas do calendário afro-brasileiras e que é abordada de forma transversal nas diversas áreas de ensino que se envolvem com o mesmo objetivo, ou seja, todas as disciplinas que fazem parte do currículo do Ensino Fundamental devem incluir tais conteúdos em suas aulas.

Outro fato importante que os/as coordenadores/as pedagógicos colocam em suas falas é que existe uma grande dificuldade em trabalhar na perspectiva inter/multicultural, visto que, a escola necessita de material didático e também de profissionais capacitados para trabalhar essas temáticas em sala de aula.

A partir da concepção dos investigados, indagou-se sobre a formação de professores de História das escolas investigadas. Os/as entrevistados /as afirmaram que:

“C1: sempre procuramos compor o quadro de professores desta escola conforme sua formação inicial, no caso do professor de História com formação na área, esse é o critério adotado na escola, cada professor na área de formação.”

“C2: os professores indígenas têm curso de Formação para professores Indígenas e Indigenistas, eles mesmos dão aulas a todas as disciplinas, mesmo que não tenham formação específica na área de História.”

No que diz respeito às questões ligadas ao “preconceito” os/as coordenadores /as não identificam a existência desse problema na instituição na qual trabalha. Esta impressão pode ser confirmada nas seguintes falas dos entrevistados:

“C1: na escola nunca vi nada ligado ao preconceito, seja ele cultural ou étnico-racial, mas com relação à sexualidade e gênero percebe-se constantemente que há sim a presença do sentimento de preconceito e discriminação.”

“C2: eu não me lembro de ter visto coisas relativas ao preconceito e discriminação aqui na nossa escola, pois aqui na nossa comunidade indígena nos consideramos todos iguais. Já percebi esse sentimento ruim na cidade, pois ainda somos discriminados por muitos.”

Apesar dos avanços legais que vieram reconhecer e valorizar os diferentes grupos étnico-raciais e a diversidade cultural no Brasil o que se percebe é que ainda existem várias formas de se manifestar preconceitos e discriminações, direcionados aos grupos étnico-

raciais, sexualidade, gênero, etnia, linguagem, religião, etc., tornando-se assim um obstáculo para que de fato a sociedade seja respeitada com as diferenças de cada grupo étnico e de cada pessoa.

De acordo com Candau (2003), a sociedade brasileira sofre da pior forma de preconceito: o preconceito dissimulado, velado, que a autora chama de “preconceito à brasileira”, ou seja, um preconceito sutil, disfarçado, com vergonha de ser preconceito.

Durante a conversa perguntou-se se o currículo escolar vem contemplando as temáticas inter/multiculturais. Os/as coordenadores/as descreveram que as escolas passam por uma reformulação em seu currículo, por conta da nova Gestão Municipal, visto que tais escolas seguem um Plano Municipal de Educação. Conforme a fala dos entrevistados:

“C1: a nova Gestão Municipal criou uma comissão pedagógica responsável pela mudança e adaptação do currículo às novas diretrizes das escolas municipais e esta comissão criou um projeto inicial que foi encaminhado para todas as Escolas Municipais, porém ainda se encontra em fase de desenvolvimento. O PPP que ainda está sendo adotado na escola é o de 2012-2014, portanto, este é seu último ano de vigência e na minha percepção esse PPP ainda deixa muito a desejar, pois atende a exigências da atualidade, principalmente aquelas voltadas para questões étnico-raciais e culturais.”

“C2: ainda não temos um PPP específico para a escola indígena, os ensinamentos são seguidos de acordo com os livros que foram elaborados durante o curso de formação para professores indígenas.”

As temáticas inter/multiculturais ainda não aparecem de forma explícita no currículo escolar, conseqüentemente nos projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas investigadas, visto que tanto o PPP como o próprio currículo da escola não abordam tal temática de forma específica nos conteúdos disciplinares aplicados nas aulas dos professores de História.

Conforme a fala dos entrevistados eles/elas:

“C1: as preocupações com as questões sobre identidades de gênero, raça, etnia e as discussões sobre a construção das desigualdades, não têm um caráter específico nas demais disciplinas curriculares, mas aparecem de acordo com as situações cotidianas, situações nas quais o discurso anti- preconceituoso deva ser trabalhado.”

Falando ainda sobre os conteúdos aplicados pelos professores na disciplina de História, afirmaram que as categorias inter/multiculturais podem estar presentes, uma vez que o professor incluía essa discussão em suas aulas. Ao mesmo tempo em que destacaram a ausência de tais conteúdos.

Essa ausência da perspectiva inter/multicultural nos conteúdos da disciplina de História nas escolas investigadas fica evidente nas seguintes falas das/os entrevistadas/os:

“C1: eu acho que depende do professor e da sua formação inicial e continuada e também do nível de atualização dele, por exemplo, você dá uma disciplina que, dependendo do conhecimento científico através de leituras, com certeza ele vai trazer alguma contribuição com relação às questões inter/multiculturais.”

“C2: a questão étnico-racial e cultural tem sido bastante comentada nas discussões pedagógicas, principalmente quando se questiona a sua inserção direta nas disciplinas de História, Artes e Literatura, que na minha opinião dependem do professor.”

Por considerar o discurso inter/multicultural atual, a entrevistada acredita:

“C1: que a inserção dessas questões nas disciplinas depende da formação e do nível de atualização dos docentes. Acrescenta ainda que as inquietações sobre o inter/multiculturalismo vêm sendo comentado no campo da Educação Escolar, que reconhece sua inserção enquanto conteúdo disciplinar não só nas áreas de História, mas também de forma interdisciplinar conforme os PCNs, conforme o eixo Pluralidade Cultural, mas na prática não acontece conforme determina os dispositivos legais e o currículo.”

Os/as coordenadores/as veem grande pertinência na discussão inter/multicultural, porém expõem (como já dito anteriormente) que esta depende da iniciativa dos/as professores/as para que de fato aconteça nas aulas. Outro ponto importante foi quando os entrevistados, no decorrer da conversa, declararam não saber se essas discussões acontecem na intensidade ideal, uma vez que consideram esse assunto pertinente à atualidade.

Pensando na escola atualmente, o coordenador “C1” declarou que as questões inter/multiculturais são transversais e que tendem a aparecer mais e mais, uma vez que a sociedade brasileira apresenta um dinamismo no mosaico cultural que sofre influências interna e externa.

A respeito da inclusão dos conteúdos referentes as questões étnico-raciais e culturais nas aulas de História os /as coordenadores/as destacaram ainda que:

“C1: a questão da inclusão neste caso referente diferenças étnicas raciais e culturais, expondo ser um assunto de grande complexidade e dificuldade, uma vez que até os docentes têm dificuldade em lidar com as diferenças étnicas, culturais, sexuais etc., devido a vários fatores como a falta de preparo e até mesmo de conhecimento, pois ainda temos que avançar bastante nessa questão e ainda precisamos rever os documentos (currículo escolar, PPP e planos de ações) oficiais da escola no intuito de incluir as temáticas inter/multiculturais de forma mais clara.”

“C2: considero de grande valia se os discentes buscassem cursos de formação específicos às temáticas multiculturais, tornando assim os elementos necessários para poder buscar as respostas e alternativas para as diversas situações vivenciadas na atuação docente. Visto que o professor nunca está pronto, ele deve estar constante busca de novos conhecimentos.”

Os entrevistados demonstraram em suas falas acreditar que quanto mais qualificado for o professor, certamente ele adquire novos conhecimentos com relação às questões inter/multiculturais que podem ser aplicados na sua prática docente e também pode ajudar a

escola, no sentido que de fato haja inclusão das temáticas inter/multiculturais. As declarações dos coordenadores pedagógicos vai ao encontro do que havia sido comentado pelos docentes.

Ao serem questionados se os discentes, ao saírem da escola, encontram-se preparados para lidar com as desigualdades existentes em nossa sociedade, os entrevistados disseram que esta preparação depende dos desafios surgidos no cotidiano profissional.

“C1: sabemos que as questões étnico-raciais ainda é um grande problema a ser resolvido por uma sociedade que de forma velada apresenta sentimentos de discriminação e preconceito e a escola tem um papel fundamental em desconstruir sentimentos preconceituosos. Sabemos que ainda há muito o que se fazer para formar um cidadão apto a conviver com as diferenças. Nesse acredito que mesmo com as dificuldades percebemos que os discentes têm mostrado atitudes maduras que refletem na sua convivência com a sociedade atual, ou seja, multifacetada.”

“C2: a escola prepara os discentes para a vida em sociedade e sabemos que a nossa sociedade é marcada por indiferenças entre grupos étnico-raciais e culturais que historicamente colocaram os negros e os índios como “minorias” e “inferiores”, porém esses grupos fazem parte da nossa história e precisam ser valorizados e reconhecidos e a escola por ser uma instituição de formação tem o papel de formar os discentes abertos a aceitar as diferenças, sejam elas raciais, sexuais, religiosas etc., e nos últimos anos podemos perceber que ocorreram mudanças não só nas leis, mas também manifestações dos discentes, percebemos as mudanças comportamentais que fazem com que os alunos ao saírem da escola não só valorizem mas que respeitem o negro e o índio.”

Sobre a existência de aspectos a serem melhorados no referido currículo da escola, assim como também no Projeto Político Pedagógico, que deve ser elaborado de forma democrática, ambos os /as entrevistados/as declararam que mesmo que o currículo priorize a diversidade cultural, esta ainda depende da prática pedagógica e são distintos, de acordo com o perfil de cada professor, pois cada docente atua de diferentes formas em sua prática pedagógica.

#### **4.5.2. Os/as diretores/as**

Com relação à concepção dos diretores/as das escolas pesquisadas foi de fundamental importância para entender a sintonia entre coordenador pedagógico/professor/diretor/aluno, principalmente relacionada à inclusão de ações pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade étnico-racial e cultural.

Nesse sentido, foi questionado sobre a presença da diversidade étnico-racial e cultural na escola, visto que, a população do município apresenta a influência dos índios Guajajara e dos negros. Os entrevistados das escolas municipal e indígena confirmaram a existência da diversidade no ambiente escolar, sejam elas, étnico-racial, cultural, sexual, social, religiosa e outras. O destaque da fala dos diretores foi descrever que há uma

diversidade no público da escola, que ser identificada pela cor/raça e pela cultura, mas também, existem as diferenças sexuais, religiosas e outras que também deve ser vistas com atenção.

Sendo sustentada tal afirmação pelo público de alunos que essas escolas têm, ou seja, seus discentes são oriundos de diversas localidades do município, a escola municipal atende alunos da zona urbana e rural, e também de várias etnias como a indígena (Guajajara) e do negro. Cada aluno traz para dentro da escola os seus costumes culturais, seu modo de vida, seus hábitos, a maneira de se vestir e até mesmo de falar.

Já o diretor da escola indígena ressaltou a mistura étnico-racial em sua comunidade, e usou o termo “mestiço” para referir-se àqueles que são os filhos de índios com os brancos ou com negros para falar da mistura de diferentes raças.

Com relação às estratégias usadas para identificar e aprender a conviver com a diversidade étnico-racial e cultural, os/as diretores (as) responderam que a experiência trazida da sala de aula enquanto professores é fundamental para as ações que são tomadas na escola, sejam elas, administrativas ou pedagógicas.

Diante do exposto, pode-se dizer que a vivência que os entrevistados tiveram em sala de aula contribui para a atuação dos gestores na hora da tomada de decisão, isso ficou claro nos relatos dos gestores.

Tomando como base as experiências vivenciadas na sala de aula, assim como na administração da escola, durante a conversa foi questionado aos gestores o que entendem sobre Educação Inter/Multicultural. Os entrevistados afirmaram que:

“D1: uma definição específica não tem, mas acredito que significa a influência de várias culturas no ambiente escolar e aqui em Grajaú percebemos essa influência muito forte, temos tanto a influência do negro como a do índio, o último se destaca fortemente na nossa história.”

“D2: pode-se dizer que seja uma educação voltada para todas as culturas, sem que uma predomine sobre a outra. Esse tema me lembra bastante da história da nossa cultura indígena que sofreram para manter seus costumes e principalmente a sua língua materna, somos exemplos de uma marginalização cultural impostas pela predominância da cultura branca, hoje nosso povo luta pela permanência de seus costumes e é por isso que a escola indígena vem repassando a nossa cultura de geração em geração.”

Os conceitos colados pelos entrevistados demonstraram o real entendimento do que de fato seja uma Educação Inter/Multicultural. O interessante na colocação de ambos entrevistados é o reconhecimento da diversidade étnico-racial e cultural existente no município de Grajaú, com ênfase de que o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial e cultural devem acontecer não só por parte de alguns e sim por todos.

Em consonância com o que colocado pelos entrevistados, é relevante destacar que a escola é uma instituição que promove não só o conhecimento, mas também, forma cidadãos para o convívio social, onde todos devem respeitar e serem respeitados com as suas diferenças, sejam elas, étnico-racial, cultural, sexual, religiosa etc. Desta forma, a escola é o ambiente onde se transformam atitudes, comportamentos e sentimentos que venham a inferiorizar ou marginalizar o outro.

Dando continuidade às entrevistas, a questão era saber como tais escolas vêm trabalhando a temática educação inter/multicultural, e que estratégias a escola vem adotando para lidar com essa temática. Partindo desse questionamento o diretor da escola municipal começou dizendo que em primeiro lugar a escola trabalha numa perspectiva inclusiva, no entanto, a direção da escola juntamente com toda equipe que compõe o quadro de funcionários, em especial os professores, têm trabalhado no sentido de atender e compreender as diferenças étnico-racial e cultural de cada discente e também conhecer suas famílias, os seus costumes, os seus hábitos e sua situação socioeconômica, buscando a integração desses alunos no ambiente escolar, independente desses fatores que os tornam diferentes.

A importância de se estar trabalhando as temáticas inter/multiculturais na escola, torna-se fundamental para o reconhecimento e a valorização da diversidade existente em nosso país, estado e município.

Partindo desse pensamento foi questionado ao diretor (a) da escola indígena como ele (a) vê o impacto da diversidade étnico-racial e cultural na sua comunidade e também as influências na educação indígena. Ao emitir sua opinião o/a diretor (a) afirmou que considera a diversidade, o multiculturalismo e o interculturalismo, o último termo é mais conhecido, como um assunto importante e relevante para nossa sociedade e que todos devem pensar dessa forma, porque o inter/multiculturalismo traz uma discussão sobre diversidade étnico-racial e cultural. Portanto, são essas diversidades ou diferenças que devem ser respeitadas e valorizadas não só no ambiente escolar, mas por toda a sociedade.

A respeito da política local de gestão para a diversidade cultural, foi perguntado se as Secretarias Estadual e Municipal de Educação têm disponibilizado a essas escolas algumas diretrizes de como trabalhar a questão da diversidade étnico-racial e cultural. Ambos entram em consonância ao afirmarem que até o momento não.

Foi indagado aos diretores das escolas sobre a existência de temáticas multiculturais, na discussão do novo currículo municipal. Um deles respondeu de forma clara e objetiva:

“D1: a temática Inter/multiculturalismo não foi abordada na discussão de forma explícita, mas acredito que a nova gestão educacional trará em seu currículo abordagens como essas, pois sabemos que a diversidade étnico-racial, cultural hoje é tema de discussão principalmente a respeito da gestão e da prática pedagógica escolar.”

Com relação à abordagem das temáticas multiculturais no PPP em projetos pedagógicos voltados aos temas referidos, foi questionado aos gestores se as temáticas inter/multiculturais fazem parte do currículo das escolas onde trabalham e se também estão citados no PPP. Os diretores em sua fala demonstraram consonância com os relatos dos coordenadores/as pedagógicos/as com relação a este questionamento, pois segundo os/as entrevistados/as, as temáticas inter/multiculturais ainda estão em fase de construção devido à nova administração municipal estar em início de governo.

“D1: hoje estamos trabalhando com PPP de 2012, a sua vigência vai até 2014, nesse PPP há menção somente à lei 10.639/03, tendo como objetivo desvelar práticas discriminatórias e preconceituosas existentes no ambiente escolar.”

“D2: aqui na nossa comunidade escolar por ainda não temos um PPP específico para a educação indígena, ainda não trabalhamos da forma que determina a lei, mas sabemos da importância em levar essas temáticas de forma específica para a escola.”

Diante do exposto, pode-se dizer que essa afirmativa vai ao encontro da fala dos coordenadores/as pedagógicos/as, que em suas falas declaram que o Plano Municipal de Educação assim como o PPP está passando por uma reformulação devido à nova gestão, atualmente a escola ainda está segue as metas do PPP de 2012, isso no caso da escola municipal, visto que, a indígena não dispõe de tal documento.

“D1: esta reformulação do PPP, já teve início e contou com a participação de todos os envolvidos na educação da rede de ensino municipal, através de ação coletiva deu se os primeiros passos para uma nova construção do PPP.”

O/a diretor/a da escola municipal fez menção à parceria com o Programa Institucional de Bolsas à Iniciação Docência, através da UFMA campus Grajaú em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em 2013 a escola desenvolveu um projeto com a temática “Conhecendo Grajaú a partir de seu contexto histórico e geográfico: Novas perspectivas educacionais”, através de metodologias didáticas pedagógicas inovadoras.

Conforme sua fala o subprojeto articula diferentes áreas de conhecimento como: Sociologia, História, Geografia e Filosofia. Esse projeto proporcionou aos alunos que fazem parte do projeto e a todos da escola novos conhecimentos sobre seu próprio município como temáticas a respeito da diversidade étnico-racial e cultural do município, as atividades foram

desenvolvidas em sala de aulas pelos bolsistas e professores regentes. No dia 20 de novembro dia da Consciência Negra aconteceu à culminância do projeto com apresentações culturais e exposição dos trabalhos confeccionados durante a execução do projeto.

Já a escola indígena investigada atualmente não dispõe de um PPP específico para a educação indígena e isso, segundo a fala do diretor, dificulta o planejamento da prática pedagógica do professor indígena, mas que sempre estão buscando as diretrizes voltadas para educação indígena na hora do planejamento das atividades a serem desenvolvidas, tendo vista, que a educação escolar do índio é feita de forma específica, incluindo aquilo que a comunidade indígena decide ser mais viável para a aprendizagem dos alunos índios.

Diante do que os/as entrevistados relataram, questionou-se a respeito dos desafios tanto na questão burocrática, como na praticidade. Ambos relatam, em suas falas, as dificuldades presentes na escola, em que estão se desenvolvendo atividades pedagógicas voltadas à questão inter/multicultural:

“D1: eu vejo que a grande dificuldade tanto para mim diretor como para os professores e coordenadores pedagógicos é a falta de conhecimentos a sobre o tema inter/multiculturalismo, percebo que a falta de capacitação específica dificulta as ações pedagógicas dos docentes em está incluindo em suas aulas as temáticas multiculturais principalmente as de matrizes africanas e indígenas.”

“D2: além da falta de conhecimento a respeito do assunto, a falta de cursos que visem capacitar os professores, gestores e diretores para trabalharem a inter/multiculturalidade cultural nas escolas, e tanto a nossa cultura (indígena) como a de outros povos ainda não é de fato trabalhado nas escolas, apesar de existir leis específicas (10.639/03 e 11.645/08), pois muitos nem conhecem essas leis.”

A respeito da existência de conflitos internos relacionados à diversidade étnico-racial e cultural, os diretores entrevistados afirmaram que a escola, de vez em quando tem lidado com conflitos, mas não identificaram nenhum relacionado à cor e à cultura, mas outras como sexualidade e bulling, destacando entre as diversas formam o feio e o gordo.

Logo em seguida, fez-se necessário indagar aos diretores sobre a existência de estratégias adotadas na escola, a respeito de iniciativas que discutam a questão do preconceito, ambos afirmam que essa temática é pouca discutida, mas que é abordada geralmente nas reuniões pedagógicas com os/as coordenadores/as pedagógicos/as e os/as professores/as. Ressaltaram ainda que as reuniões acontecem mensalmente e conta com a presença de professores, coordenadores pedagógicos e pais ou responsável.

Diretores/as coadunam com as ideias defendidas pelos/as coordenadores/as, pois ambos afirmaram que a escola dá ênfase as temáticas de matrizes africanas e indígenas conforme as datas comemorativas, ou seja, o mês que é comemorado determinada data importante (como dia do índio, da libertação dos escravos, da Consciência Negra etc.), há sim

discussões sobre que atividades e/ou projetos irão ser desenvolvidos neste momento, com destaque à questão racial e à identidade negra e indígena, desta forma sendo incluídas no planejamento pedagógico.

Perguntou-se aos entrevistados se no Plano de Ação da escola contempla questões ligadas à diversidade étnico-racial e cultural. Conforme suas respostas ficaram evidentes que as questões voltadas para as temáticas inter/multiculturais são discutidas, mas que devem ser priorizadas no Plano de Ação.

Os diretores ao serem questionados sobre a existência de algum aspecto a ser melhorado na escola para que haja uma Educação Inter/multicultural citaram diferentes problemáticas:

“D1: na minha percepção creio que tem muitas coisas que têm que melhorar a suas práticas de ensino, pois desta forma ocorrerá de fato haja um ensino Inter/multicultural. Os professores têm que estar constantemente se capacitando, pois assim irá melhorar nas metodologias de ensino no sentido de que eles contemplem o que determina as leis que asseguram a inclusão do ensino afro-brasileira e indígena, temos que melhorar nossa biblioteca que é pobre em livros que traz as contribuições dos diferentes povos existentes no nosso país e também no nosso município.”

Diante do exposto, pode-se perceber que os diretores destacam a importância da formação inicial e continuada para que os professores inovem sua prática docente, principalmente quando a questão é inclusão de conteúdos voltados para inter/multiculturalismo, como pode se ver a seguir:

“D1: sabemos que as metodologias que os professores adquirem na sua formação inicial e continuada são fundamentais para sua prática pedagógica. A partir do momento que o docente é qualificado ele passa a ter uma visão democrática e inter/multicultural, deixando de lado visões homogeneizadoras e neoliberais de sociedade. Desta forma, passa a dar lugar a atitudes que enxerguem as identidades plurais em todas as suas dimensões e conseqüentemente contribuirá para a formação de indivíduos aptos a conviver e respeitar as diferenças raciais, culturais, sexuais, religiosas etc.”

Na perspectiva de analisar os trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas escolas investigadas para contemplar a diversidade étnico-racial e cultural, foi proposta a seguinte questão aos/as diretores/as escolares: De que forma a escola desenvolve atividades ou projetos que tratam das diferenças étnico-raciais e culturais? Conforme seus depoimentos:

“D1: a escola vem desenvolvendo projetos pedagógicos que contemplem a Pluralidade e a Diversidade, buscando valorizar a cultura africana e indígena. Os projetos envolvem todos (professores, alunos, diretores, coordenadores pedagógicos etc.) da escola por meio das atividades desenvolvidas em sala de aula e no pátio da escola, quando ocorre a culminância de projetos. Podemos citar apresentações em Mini Seminário, Feira Cultural e Exposição de trabalhos

desenvolvidos em sala de aula. É importante destacar que a escola estimula em todas as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental o estudo dos temas transversais e das datas comemorativas dando ênfase nas seguintes datas: Dia do Livro, dia da Libertação dos Escravos, dia da Independência do Brasil, Dia do Índio, dia do trabalho, o dia da Consciência Negra e outras. As ações são desenvolvidas durante o ano todo e no Dia da consciência negra foi realizada uma exposição dos trabalhos feitos pelos professores, alunos juntamente com os bolsistas do PIBID, teve apresentação de teatro com fantoches, palestra, capoeira etc.”

Conforme a análise das entrevistas, os depoimentos dos diretores, dos coordenadores e também dos docentes revelaram que tanto a escola como os professores e os coordenadores pedagógicos reconhecem o caráter normativo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sabem a importância de se trabalhar o tema transversal Pluralidade Cultural. Diante do que foi colocado pelos entrevistados, identificou-se a inclusão da temática pluralidade cultural nas atividades pedagógicas da escola e, mais uma vez, os diretores coadunam quando afirmar que as datas que enfatizam os índios e os negros são lembradas nos projetos pedagógicos, como exemplo, o dia do Índio e dia da Consciência Negra.

A respeito da inclusão do dia 20 de novembro no calendário escolar, Silva (2004) destaca que:

“Embora reconheçamos que os dispositivos legais por si sós não garantem mudanças culturais e pragmáticas e que há profundas e estruturais limitações na utilização de “datas comemorativas”, a inserção do dia 20 de novembro no calendário escolar poderá contribuir para expandir o debate ou alertar para o outro lado da história que tradicionalmente tem ficado à margem do currículo escolar: trata-se do resgate da memória do zumbi e do quilombo de Palmares, ícones da resistência da escravidão no Brasil” (Silva, 2004, p. 16).

Ainda em relação a essa questão, o/a “D1” esclareceu:

“A escola desenvolveu o projeto “Diversidade Cultural” durante o segundo semestre de 2014 e tudo que foi trabalhado em sala de aula foi apresentado no desfile do dia 7 de setembro. Durante os meses de agosto e setembro foi abordado com profundidade as causas e consequências da diáspora africana pelo mundo, a história da África antes da escravidão. As contribuições dos africanos para a humanidade foram destacadas as figuras ilustres na luta em favor do povo negro assim como também a identidade dos diferentes povos existentes no país. Com relação aos povos indígenas foi priorizado a dos índios Guajajara por estarem mais próximos da nossa realidade. Esse projeto foi muito importante para nós da comunidade escolar como também para sociedade grajauense. Eu vejo que projetos como esse demonstra a preocupação de ainda existir racismo no país e através de ações como essa acaba sendo uma forma de combater os preconceitos e racismo ainda existente em nosso meio.” (Diretor – Escola Municipal).

O/A Diretor/a, quando afirma que a escola de certo modo vem trabalhando em seus projetos pedagógicos conteúdos que falam das contribuições dos africanos para o Brasil, destacou ainda a importância de se conhecer as figuras ilustres na luta em favor do povo

negro como também a dos índios, principalmente os índios que vivem no município de Grajaú.

A fala do diretor enfatiza a necessidade de se reconhecer que existe racismo dentro do próprio ambiente escolar. Ele ainda destaca a necessidade de se evidenciar na escola, aspectos fundamentais no estudo da diversidade étnico-racial e cultural, da história dos africanos, da identidade afro-brasileira, dos índios e da luta dos movimentos negros e indígenas que ocorreram no país.

O que foi colocado pela Escola Municipal se difere, em alguns pontos, do que o gestor da Escola Indígena coloca com relação a essas questões discutidas. Observa-se que na segunda escola investigada (indígena) há uma diferença em relação à escola anterior, conforme os depoimentos a seguir do/a “D2”:

“Aqui na escola indígena nós promovemos atividades que proporciona aos alunos índios a conhecerem a sua própria identidade e também a dos não índios. Os projetos desenvolvidos aqui e tem como objetivo levar além do conhecimento fazer com que os alunos se interajam e a se respeitem. Os docentes aplicam projetos pedagógicos na sala de aula para enfrentar não só o preconceito étnico-racial, mas também os outros preconceitos. Os professores de História, geografia e artes desenvolvem atividades nas respectivas disciplinas. No dia 19 de Abril os alunos elaboram cartazes. A culminância dos projetos ocorre em exposição de material confeccionado pelos alunos é aberta para comunidade indígena da aldeia Morro Branco.”

As concepções dos diretores, coordenadores e professores da disciplina de História das escolas investigadas entram em consonância, quando relatam que o eixo transversal pluralidade cultural deve ser mais discutida na escola, com abertura para discussões relacionadas aos tipos de preconceitos independentes das implicações ideológicas existentes entre eles, no intuito de desconstruir sentimentos preconceituosos.

Outro fato importante destacado pela diretora indígena foi à revelação e a omissão (consciente ou inconsciente) da escola em relação à inclusão de conteúdos que contemplem a história e a luta do povo negro, conforme já dito anteriormente pelos docentes e pelo coordenador pedagógico, uma vez que as manifestações culturais dos negros nem sempre é levado para escola indígena, mas os conteúdos trabalhados lhes dão uma visão de como os negros contribuíram para identidade brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste estudo falou-se que a história do Brasil é marcada pela negação e dominação de um povo e uma cultura sobre a outra. Realmente, a influência dos negros e dos índios na formação brasileira foi negada por muitos anos pela sociedade dita dominante, mas com as grandes lutas dos movimentos sociais, em especial os movimentos negros e indígenas, que tinham como objetivo lutar pela valorização e o reconhecimento das diferentes culturas em todos os âmbitos sociais, essa situação tomou novos rumos na história do país.

È importante chamar atenção para o/a sentido/ideia de valorização e reconhecimento das diferenças étnico-raciais e culturais apresentado nesse estudo, deixando claro que o foco não é demonstrar um relativismo cultural e/ou uma visão etnocêntrica em relação ao meio social investigado e sim que o inter/multiculturalismo deve ser visto sem privilegiar os valores de um só ponto de vista, devendo observar os diferentes de grupos sociais, entendendo que as culturas estudadas no contexto local apresentam seus próprios sistemas de valores e sua própria identidade cultural, portanto, deve ser observada sem qualquer forma de preconceito, discriminação e/ou valorização de uma cultura sobre a outra.

Debruçar-se sobre essa questão não deixa de ser instigante, daí que objetivo proposto para esta dissertação foi verificar como as escolas públicas de Grajaú-MA vinham trabalhando as temáticas Inter/multiculturais a partir da prática pedagógica dos professores de História.

Nesse sentido foi desenvolvida uma pesquisa de campo no Ensino Fundamental de duas (02) escolas públicas, sendo uma municipal e outra indígena. A investigação trouxe a realidade de como essas escolas vem trabalhando os dispositivos legais (LDB lei 9.394/96, 10.639/03 e 11.645/08) que contemplam as temáticas multiculturais, a partir das práticas pedagógicas dos professores que ministram a disciplina de História.

Discutiu-se o referencial teórico que fundamenta a pesquisa. Buscou-se contextualizar os termos cultura, multiculturalismo, pluralismo e interculturalismo com enfoque na educação, mostrando que a partir do termo cultura surgiram várias vertentes que, de certa forma, têm significados comuns.

O entendimento de que há várias culturas, e que todas elas devem ser respeitadas foi dialogado conforme o pensamento de vários autores pesquisados e analisados durante o estudo. Estes destacaram que educação e cultura estão ligadas intrinsecamente.

Discorreu-se sobre o Inter/Multiculturalismo grajauense, onde foi feita uma contextualização histórica do processo de colonização até os dias atuais do município de

Grajaú. Buscou-se através da história fatos que descresem a inter-relação dos diferentes povos que contribuíram para a formação da identidade grajauense, dentre esses povos destacamos os brancos que vieram explorar a terra nativa, os negros que vieram com escravos e os índios que além de terem perdidos suas terras, quase tiveram suas culturas anuladas. Dentre os diferentes povos indígenas que viveram nessas terras permaneceram até atualidade os índios Guajajara.

Retratou-se as influências étnico-raciais e culturais existente em todo território grajauense e acima de tudo falou-se da importância de a escola incluir no seu currículo a história local. Em seguida foi discutida a pesquisa de campo realizada em uma escola municipal e outra escola indígena onde se observou aulas ministradas pelos professores de História, com o objetivo de conhecer as metodologias utilizadas para trabalhar as temáticas multiculturais em suas aulas.

Durante as observações constatou-se que os docentes ainda estão limitados a métodos tradicionalistas, tendo em vista que em suas aulas o processo de ensino é voltado para a teoria, e os recursos didáticos utilizados na maioria das vezes são: os livros didáticos, aqueles que foram adotados pela escola, a transcrição de conteúdos no quadro e raramente se utiliza aulas práticas. Tais observações foram confirmadas nas entrevistas com os docentes.

Posteriormente, buscou-se a percepção dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores, através de entrevistas sobre a temática educação multicultural, com na prática pedagógicas dos docentes da disciplina de História.

Os dados das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa demonstraram que estes são conhecedores das leis existentes que determinam a inclusão de conteúdos que valorizam e reconheçam a diversidade étnico-racial e cultural, nas aulas de História, mas que, na prática pedagógica, não acontece conforme está determinado em tais dispositivos (LDBEN, leis 10.639/03 e 11.645/08, os PCNs, as DCNs para as Relações Étnico-Raciais e as DCNs para Educação Escolar Indígena para Educação Básica).

Os professores entrevistados afirmam que apesar de reconhecer a importância de trabalhar as temáticas multiculturais, sentem dificuldades em executá-las e que a inclusão de tais temáticas nas aulas de História não é desenvolvida como deveria devido à falta de formação continuada, de recursos didáticos específicos, incentivo por parte da Secretaria municipal de educação, assim como da própria gestão da escola.

Acreditam que se fossem ofertados cursos de capacitações pelo poder público local, se tornaria mais fácil à aplicabilidade de uma educação inter/multicultural. A necessidade de

uma política interna voltada para a valorização da diversidade cultural foi explicitada por todos os entrevistados.

Notou-se, ainda, nos discursos dos entrevistados que estes estão atrelados a práticas pedagógicas tradicionais, onde o professor só segue o que determina o plano de ensino, tendo como recurso didático somente o livro que é adotado pela escola. Esses fatores acabam deixando visível que tais professores lidam com a diversidade da maneira tradicional, ou seja, repetindo sempre as mesmas ações pedagógicas. Confirmando o que foi relatado nas observações das aulas de História.

Com relação às ações pedagógicas que estão sendo realizadas nas escolas, foram destacados pelos entrevistados os seguintes projetos interdisciplinares: “Conhecendo Grajaú através do seu contexto Histórico e Geográfico” uma proposta trazida pelos bolsistas do curso de Ciências Humanas da UFMA campus Grajaú. O projeto Diversidade Cultural do Brasil proposta encabeçada pela Secretaria Municipal de Educação e o projeto Levando as cantorias indígenas para sala de aula. Diante das respostas dos docentes investigados, os projetos que reconhecem e valorizam a diversidade brasileira têm contribuindo de forma significativa para a valorização da diversidade cultural e racial tanto do país como do próprio município de Grajaú.

Observou-se que há, sim, um ensino inter/multicultural ainda que de forma tímida, pois esses projetos são trabalhados somente durante o prazo para o desenvolvimento e a culminância de tais projetos.

Outro ponto demonstrado é que há silenciamento de alguns grupos étnicos nas escolas investigadas. Na escola municipal os conteúdos que ganham mais destaque nas aulas de História são os direcionados à cultura afro-brasileira. Já na escola indígena há uma supervalorização da sua própria cultura, em comparação com a cultura do negro que também é vista, mas sem grande verticalização. Isso deve ser visto como ponto positivo, pois os índios têm uma educação diferenciada onde a cultura deles é predominante. A cultura de outros grupos étnicos deve ser vista, mas a prioridade é a valorização da sua.

A educação inter/multicultural deve estar incluída no planejamento mensal, bimestral e anual dos professores de História, Literatura e Artes, conforme determina a LDBEN nº 9.396/96. Mas isso não impede que as outras disciplinas que compõe o currículo escolar não apliquem tais conteúdos.

Entende-se que o ensino dos conteúdos de matrizes africana, europeia e indígena deve ser interdisciplinar, ou seja, os conteúdos trabalhados na disciplina de História também

podem ser ministrados nas aulas de Português, Matemática, Geografia e outras disciplinas que fazem parte do currículo do Ensino Fundamental.

Diante dessa situação, torna-se necessário a busca constante de outros meios inovadores que possam contribuir no processo de ensino-aprendizagem. Afinal, vive-se em um mundo globalizado, onde a tecnologia tornou-se uma ferramenta importantíssima para que haja a inter-relação entre os povos existentes em todo mundo, além de ser uma grande fonte de pesquisa. Portanto, é fundamental que o professor tenha domínio desta ferramenta, visto que contribuirá para o aperfeiçoamento das suas técnicas de ensino.

É necessário enfatizar que as ações político-pedagógico são fundamentais para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos docentes, proporcionando aos professores cursos de extensão, capacitações etc., tudo isso são políticas públicas que só vêm a melhorar o processo de ensino-aprendizagem na educação brasileira.

As ações político-pedagógico internas também podem contribuir para a melhoria da prática docentes dos professores da rede pública de ensino, como os projetos pedagógicos, palestras, seminários com temáticas voltadas à valorização da diversidade étnico-racial e cultural do nosso país, do nosso estado e do nosso município.

A diversidade étnico-racial está presente na escola e é papel das escolas buscar meios para valorizar e reconhecer as diferenças existentes na nossa sociedade, juntamente com todos que fazem parte dela. Precisa se, de fato, efetivar a escola como uma instituição democrática, onde todos devem ser respeitados com as diferenças, sexuais, culturais, sociais, religiosas, étnicas etc. que poderão contribuir de forma positiva na formação dos cidadãos brasileiros.

Pesquisar a prática pedagógica dos professores relacionada à temática educação inter/multicultural no contexto do ensino de História foi motivada pela grande relevância dessa temática no currículo escolar e também na tentativa de dar visibilidade às ações que foram implementadas para a construção de novas práticas de ensino, para os professores em especial os que ministram a disciplina História.

Reconhecer a diversidade étnico-racial e cultural no ambiente escolar, no âmbito da prática pedagógica do/a professor/a, implica tanto na valorização da prática docente, como também, em promover a aprendizagem de todos os alunos, independente de sua cor, classe social e sexo.

Considera-se, finalmente, que as reflexões desse tema tenham contribuído para estimular os professores de História do Ensino Fundamental das escolas públicas de Grajaú no uso de novas práticas em suas aulas, com mais referências conceituais e metodológicas.

Izeth Nascimento Barros. Educação Inter/Multicultural: Um estudo sobre as práticas pedagógicas dos professores da Rede Pública em Grajaú – MA.

Afinal, ensinar a conviver com a diversidade étnico-racial e cultural além de ser complexa e desafiadora é também satisfatória principalmente quando o *feedback* dos alunos é positivo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M., & Cordolli, M. (2011). *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no congresso Nacional/PL nº 8.635/2010*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.
- Alberti. (1990). *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Almeida, A. W. B. de. (1988). Terras de Preto, terras de santo e terras de índio: posse comunal e conflito. *Revista Humanidades, Brasília, UnB, n. 15*, p. 42-48.
- Amorin, J. R. R. (2008). *Notícias históricas do Grajaú*. Imperatriz, MA: Ética.
- Andrade, M. C. de. (2002). *O Brasil e a questão agrária*. Recife: Ed. Universidade de UFPE, 2002. p. 13-27.
- Arroyo, M. G. (1996). *Assumir nossa diversidade cultural*. Revista da Educação da AEC, Brasília, v. 25, n. 98, p. 42-50, jan./mar.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: edições 70.
- Banks, J. (1992). *Na Introdução Multicultural Education*. 2. ed. [S.l.]: Allyn and Bacon.
- Brasil. Constituição (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2014.
- Brasil. Constituição (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil (De 10 De novembro de 1937)*. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2014.
- Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (2007). *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. MEC. Brasília-DF, 2007. (Caderno SECAD 3).
- Brasil. (2003). *Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro – brasileira”. Brasília.
- Brasil. (2008). *Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008*. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro – brasileira e Indígena”. Brasília.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

Izeth Nascimento Barros. Educação Inter/Multicultural: Um estudo sobre as práticas pedagógicas dos professores da Rede Pública em Grajaú – MA.

- Brasil. (2011). Ministério da Educação. *Avaliação técnica das metas previstas no Projeto de Lei Ordinário (PLO) no 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020: notas técnicas*. Brasília. Disponível em: <[http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf)>. Acesso em: 2 maio 2014.
- Brasil. (1962). Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: CFE.
- Brasil. (1999). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999*. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: CNE/CEB.
- Brasil. (2012). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB.
- Brasil. (1997b). Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC.
- Brasil. (1993). Ministério da Educação. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.
- Brasil. (1993). Ministério da Educação. *Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003)*. Brasília: MEC/Unesco.
- Brasil. (2002). Ministério da Educação. *Plano Nacional Decenal de Educação de 2001-2010*. Brasília: Coordenação de Publicações da Câmara dos Deputados.
- Brasil. (1997c). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (1998b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro, segundo, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF,.
- Brasil. (2007). Ministério da Educação. Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena resignificando a escola*. Brasília: MEC/SECAD. (Caderno SECAD, 3). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.
- Brasil. (2004). Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Secretaria de Educação Continuada/Alfabetização e Diversidade. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/Secretaria de Educação Continuada/Alfabetização e Diversidade.

Izeth Nascimento Barros. Educação Inter/Multicultural: Um estudo sobre as práticas pedagógicas dos professores da Rede Pública em Grajaú – MA.

Candau, V. M. (Org.). (2002). *Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas*. Rio de Janeiro: Vozes.

Candau, V. M. (2005a). *Culturas e educação*. Rio de Janeiro: DP&A.

Candau, V. M. (2008, jan/abr.). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37.

Candau, V. M. (2009). Memória (s), diálogos e buscas: aprendendo e ensinando didática. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática - Questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação.

Candau, V. M. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. Rev. Online*, v. 26, n. 1, p. 15-40.

Carretero, M. (1997). *Construtivismo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8a ed., São Paulo: Cortez.

Chizzotti, A. (2005). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.

Chizzotti, A. (2003). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. (1948). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2011.

Dino, S. (1985). Raízes históricas do Grajaú. *O Estado do Maranhão*, São Luís.

Fonseca, S. G. (2003). *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus.

Freire, J. (2004). Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Económicas. *Educação escolar indígena em terra Brasilis: tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: Ibase. p. 11-31.

Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas.

Gonçalves, L. A. O., & Silva, P. B. G. (1998). *O jogo das diferenças: O multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica.

Gonçalves, L. R. D. (2004). *A questão do negro e políticas públicas de educação multicultural: avanços e limitações*. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

Gonçalves, L. A. O., & Silva, P. B. G. (2002). *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica.

Grajaú (MA). (2014). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta pedagógica - Diversidade Cultural do Brasil*. Grajaú: SEMED.

Izeth Nascimento Barros. Educação Inter/Multicultural: Um estudo sobre as práticas pedagógicas dos professores da Rede Pública em Grajaú – MA.

Grant, N. D. (1997). C. Some problems of identity and education: A comparative examination of multicultural education. *Comparative education*, v. 33, n. 1, p. 9-28.

Halls, S. (1997, jul/dez.). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, p.15 46.

Halls, S. (2006). *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Knechtel, M. do R. (2003). *Multiculturalismo e processos educacionais*. Curitiba: FACINTER.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2001). *Fundamentos de metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2005). *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005. p. 203.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (1991). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas.

Laraia, R. de B. (2009). *Cultura: um conceito antropológico*. 21. ed. Rio de Janeiro: Zahar.

Libâneo, J. C. (2009). *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola.

Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Machado, C. G. (2002). *Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença*. Rio de Janeiro: DP&A.

Martins, J. de S. (1995). *Os camponeses e a política no Brasil*. 5. ed. Petrópolis: Vozes.

Mclaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez.

Mclaren, P. (2000a). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez.

Mclaren, P.(2000b). *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. (Trad.) Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Moita Lopes, L. P. (2006). *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras.

Moreira, A. F., & Candau, V. M. (2003). Educação Escola e Cultura (s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 23, p. 156-168. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arrtxt&pid=s1413-24782003000200012&Ing=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arrtxt&pid=s1413-24782003000200012&Ing=en&tlng=pt)>. Acesso em: 20 jun. 2014.

Moreira, A. F. (2011). *Varando mundos: navegação no Vale do rio Grajaú*. 2011. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

Izeth Nascimento Barros. Educação Inter/Multicultural: Um estudo sobre as práticas pedagógicas dos professores da Rede Pública em Grajaú – MA.

Moreira, A. F. (2009). Vareiros do Rio Grajaú. *Revista da Faculdade de História da UFG*, Goiás, v. 14, n. 2.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradativa.

Ramos, A. B. , et.al. (2012). Quilombo: terra de preto não é gueto. In: Seminário Interdisciplinar de Pedagogia (PROFEBPAR). Grajaú.

Silva, G. F. (2003). *Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação*. Rio de Janeiro: DP&A. p. 17-52.

Silva, M. A. (2012). *Nas trilhas do ensino de História: teoria e prática*. Belo Horizonte: Rona.

Silva, T. T. da. (2005). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, T. T. da. (2000). *Identidade e diferenças: a perspectiva dos estudos culturais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.

Silva, T. T. da. (1999). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.

Stoer, S. R., & Cortesão, L. (1999). “*Levantando a pedra*”: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento.

Thompson, Paul. *A voz do passado: História Oral*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Ed. Atla.

Vasconcellos, C. dos S. (2009). *Currículo: A atividade humana como princípio educativo*. 2. ed. São Paulo: Libertad.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa*. Porto Alegre. Artmed.

Izeth Nascimento Barros. Educação Inter/Multicultural: Um estudo sobre as práticas pedagógicas dos professores da Rede Pública em Grajaú – MA.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A - CARTA AOS DIRETORES DAS ESCOLAS INVESTIGADAS**

Prezado diretor (a),

Sou aluna do curso de mestrado em Ciências em Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Portugal, onde estou realizando um projeto de pesquisa intitulado “Educação Inter/Multidisciplinar: um estudo sobre as práticas pedagógicas dos professores das escolas públicas em Grajaú-MA”, a referida pesquisa tem como objetivo investigar as práticas que estão sendo desenvolvidas com a temática Educação Inter/Multicultural, com ênfase nas Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas no âmbito da área de conhecimento da disciplina História.

Minha pesquisa encontra-se na fase de investigação de campo que corresponde à observação sistemática da prática pedagógica dos professores de História e de entrevistas semiestruturadas, sendo que será garantido sigilo de nome da instituição e dos entrevistados, visto que o objetivo da pesquisadora é coletar dados da prática através da opinião do professor, independente da escola onde esteja atuando e /ou da rede de ensino. Solicitamos, portanto, permissão para a investigação na determinada escola.

Contando com vossa anuência de Vossa Senhoria à minha solicitação, aproveito o ensejo para reiterar-lhe os protestos de estima e consideração, colocando-me à disposição para trocar experiências.

Atenciosamente  
Izeth Nascimento Barros  
izethbarros@bol.com.br

## **APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

EU, \_\_\_\_\_, brasileiro (a), professor (a) de História, portadora do CPF \_\_\_\_\_ e do RG \_\_\_\_\_, estou sendo convidado (a) a participar de um estudo referente à pesquisa de mestrado da pesquisadora Izeth Nascimento Barros, portadora do CPF 850. 179.573.91 e do RG 522436960 SSP/MA, a temática versa sobre Educação Inter/Multidisciplinar: Um estudo sobre as práticas pedagógicas dos professores das escolas públicas em Grajaú-MA. A pesquisadora é aluna do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Lusófona de Humanas e Tecnologia e está sob a orientação da Profª Dra. Thelma Chahini. O presente estudo tem como objetivo investigar a prática pedagógica que estão sendo realizadas a respeito da inter/multiculturalidade, com ênfase na cultura Afro-Brasileira e Indígena no âmbito da área de conhecimento de História. Os participantes da pesquisa são professores /as de História que atuam nas escolas públicas localizadas na sede do município de Grajaú-MA. Tal estudo pretende verificar os fatores que possivelmente dificultam a inclusão dessa temática nas aulas, nos projetos pedagógicos dos professores de História. Objetiva também dar visibilidade às práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas nessa área de conhecimento, em consonância com a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e Afro-Brasileira e Indígena, observando as leis 10.639/03 e 11.645/08. A minha participação no referido estudo se deu de forma voluntária e em dois momentos: o primeiro durante as observações feitas nas escolas e na sala de aula pela própria pesquisadora e, num segundo momento, através de uma entrevista, que autorizei que fosse gravado em áudio pela pesquisadora, onde relatei de forma sucinta o trabalho que realizo em relação à temática da pesquisa. Ainda fui informado (o) pela pesquisadora que o relato de minha entrevista será transcrito e o seu conteúdo constituirá objeto de análise desse estudo, podendo ser citado em sua dissertação, de acordo com suas necessidades científicas. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, ou as escolas por mim citadas, será mantido em sigilo. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa, portanto não serei identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósito de publicação científica ou educativa. Fui informado/a da importância desse estudo para dar visibilidade às ações que

Izeth Nascimento Barros. Educação Inter/Multicultural: Um estudo sobre as práticas pedagógicas dos professores da Rede Pública em Grajaú – MA.

estão sendo desenvolvidas pelos/as professores de História, nas escolas públicas de Grajaú-MA, que muitas vezes ficam no anonimato. Também fui informado/a de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar o desejo sair da pesquisa, uma vez que não sofrerei qualquer prejuízo. É assegurado o acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Poderei manter contato com a pesquisadora Izeth Nascimento Barros, pelo Cel: (99) 9175-3446 e-mail: [izethbarros@bol.com.br](mailto:izethbarros@bol.com.br). Enfim, tendo sido orientado/a quanto ao teor de todo que aqui foi mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Grajaú \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

Assinatura do participante

---

Izeth Nascimento Barros  
Pesquisadora

## APÊNDICE C - OBSERVAÇÃO SISTEMATIZADA

Pesquisadora: Izeth Nascimento Barros

Local:

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_ ano                      turno: \_\_\_\_\_

Disciplina: \_\_\_\_\_

ASPECTOS QUE FORAM OBSERVADOS	SIM	NÃO
Espaço Físico da Escola		
Perfil dos professores de História		
Projeto Político Pedagógico da Escola: se aborda a diversidade cultural nas aulas de História		
Planos da disciplina de História: se aborda a Pluralidade Cultural de acordo com os PCNs vol. 10		
Assunto trabalhado na aula de História: se aborda as temáticas Afro-Brasileira e Indígena de acordo com a Lei 10.645/08 e 11.645/08		
A metodologia e os objetivos do conteúdo que abordam a diversidade cultural nas aulas de História		
A participação dos alunos nas aulas quando se trabalha esta temática		
Principais dificuldades e pontos fortes em relação à aprendizagem dos alunos		
Se os alunos apresentam dificuldades com relação ao conteúdo de História, principalmente nas abordagens étnico-raciais.		
Relacionamento dos alunos com os colegas (observando a inter/multiculturalismo na sala de aula), professores e funcionários da escola.		
Utilização dos recursos didáticos para ministrar as aulas de História, em especial as temáticas diversidade cultural, pluralidade e multiculturalidade.		
Avaliação do aluno de acordo com os objetivos propostos pelo Projeto Político Pedagógico		

Izeth Nascimento Barros. Educação Inter/Multicultural: Um estudo sobre as práticas pedagógicas dos professores da Rede Pública em Grajaú – MA.

Analisando os dados acima, concluo que a aula observada foi:

Grajaú, \_\_\_\_ de outubro de 2013

---

Izeth Nascimento Barros  
PESQUISADORA

## **APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

### IDENTIFICAÇÃO

Entrevistado (a): \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### PERFIL DOS/AS PROFESSORES/AS

Sexo:

Idade:

Sua formação acadêmica:

A escola em que você trabalha é:

Em que região está localizada a sua escola:

Indique o nível e a modalidade de Ensino em que atua nesta escola:

Tempo de atuação como professora de História:

- 1 Qual seu entendimento por Educação Inter/Multicultural?
- 2 Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiro e Indígena
- 3 Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais dirigidas à Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira? Considera relevante tal estudo na escola? De que forma vem trabalhando nas suas aulas de História?
- 4 Com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs você trabalha com o tema transversal Pluralidade Cultural em suas aulas? Como?
- 5 Você tem conhecimento as leis 10.639/03 e 11.645/08 que altera a LDB lei de nº 9.394/96, que estabelece a inclusão no Currículo Oficial das escolas brasileiras a temática cultura Afro-Brasileira e Indígena? Na sua opinião, há valorização da identidade cultural dos diferentes povos existente no país, nas aulas de História?
- 6 A respeito da inter-relação dos alunos na escola, é percebido algum conflito que se caracterize étnico-racial, cultural, religioso, sexual e outros? Existem problemas apresentados em sala de aula pelos alunos de diferentes comunidades culturais? Como os administra?

- 7 Há dificuldades em lidar com relações étnico-raciais, culturais e sexuais presente em sala de aula? Destaca alguma?
  - 8 Tem conhecimento de algum tipo de política pública local para a inclusão na escola? Qual?
  - 9 O PPP e o Plano de Ação da escola contemplam as temáticas multiculturais direcionadas as matrizes, africanas, indígenas e europeias?
  - 10 Quais conteúdos voltados para o inter/multiculturalismo são trabalhados nas aulas de História?
  - 11 Com relação aos projetos pedagógicos voltados para a diversidade cultural como estes são desenvolvidos e/ou estão desenvolvendo algum referente às culturas africanas e indígenas? Quais?
  - 12 Quais metodologias são utilizadas nas aulas de História?
  - 13 Com relação ao conhecimento prático acerca da aplicabilidade de uma Educação Inter/Multicultural, qual a sua opinião?
  - 14 O multiculturalismo local está incluído no planejamento de suas aulas? Como?
  - 15 Em sua opinião, você considera importante ou não incluir conteúdos que falem da diversidade étnico-racial e cultural do seu município? Por quê?
  - 16 Você já participou ou participa de algum curso de formação voltado para o ensino das culturas Afro-Brasileira ou Indígena
  - 17 A gestão da educação do município tem oferecido capacitações, treinamentos, cursos e outros voltados para o inter/multiculturalismo, para os professores da disciplina de História? Cite.
  - 18 Quais as ações pedagógicas para o reconhecimento da diversidade cultural existente no município?
  - 19 Em sua opinião, ao término do ano letivo seus alunos encontram-se detentores de conhecimentos suficientes ou não para lidar com inter/multiculturalismo do Brasil?
  - 20 Existem problemas apresentados em sala de aula pelos alunos de diferentes comunidades culturais? Como os administra?
- Aos professores indígenas foram retiradas algumas questões e acrescentadas as seguintes perguntas:
- 21 Qual sua concepção de Educação escolar indígena?
  - 22 Há incentivo por parte do poder público para uma educação específica aos índios?
  - 23 Sobre a presença de preconceito em sala de aula direcionado aos alunos índios, este é identificado? Como se manifesta?

Nota: Apêndice em versão digital

## **APÊNDICE E - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DIRETORES/AS E COORDENADORES/AS PEDAGÓGICAS**

ENTREVISTADO (A): \_\_\_\_\_

LOCAL: \_\_\_\_\_

DATA DA ENTREVISTA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Sexo:
  2. Idade:
  3. Sua formação acadêmica:
  4. A escola em que você trabalha é:
  5. Em que região está localizada a sua escola:
  6. O nível de e a modalidade de Ensino em atende a sua escola.
  7. Tempo de atuação como Diretor (a):
  8. Tempo de atuação como Coordenador (a):
  9. Quais as etnias presentes na sua sala de aula?
  10. Quantos alunos a escola tem:
    - a) Indígenas:
    - b) Brancos:
    - c) Negros:
  11. Como você define Educação Inter/Multicultural?
  12. Com relação ao tema Educação Inter/Multicultural para você quais as preocupações pedagógicas em relação à educação escolar no intuito de identificar as ações pedagógicas que vem sendo desenvolvidas na escola a respeito desse tema?
  13. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena?
  14. O currículo da escola atende aos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e da cultura Afro-Brasileira?
  15. O tema transversal Pluralidade Cultural é inserido no plano de ação da sua escola?
  16. Você conhece as leis 10.639/03 e 11. 645/08 que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN lei nº 9.394/96, que estabelece a inclusão no Currículo Oficial das escolas brasileiras da temática cultura Afro-Brasileira e Indígena? Tais temáticas são abordadas nos planejamentos pedagógico da escola?
- Na sua opinião o inter/multiculturalismo é incluso no currículo da escola e no PPP?
17. Com relação aos Projetos Pedagógicos é desenvolvido algum tipo trabalho referente às culturas africanas ou indígenas?
  18. Na sua concepção que dificuldades são percebidas para se trabalhar com as questões Inter/multiculturais na escola?

19. Na sua percepção considera importante e/ou não a valorização dos origens étnicas e culturais no projetos da escola e também nas aulas que são ministradas pelos professores?
20. Com relação a formação pedagógica dos professores como é feita na distribuição das disciplinas que fazem parte do currículo do Ensino Fundamental?
18. Existe ou não ausência de uma perspectiva inter/multicultural nos conteúdos da disciplina de História?
21. Existem problemas apresentados na escola apresentados pelos alunos de diferentes comunidades culturais? Como os administra?
22. Na sua opinião os discentes, ao saírem da escola, encontram-se preparados para lidar com as desigualdades existentes em nossa sociedade?

Nota: Apêndice em versão digital

## **APÊNDICE F - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O SUJEITO EXTERNO DO AMBIENTE ESCOLAR (PROF. RAIMUNDINHO ASSUNÇÃO)**

ENTREVISTADO (A): \_\_\_\_\_

LOCAL: \_\_\_\_\_

DATA DA ENTREVISTA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Sexo:
2. Idade:
3. Sua formação acadêmica:
4. Como você começou a sua vida profissional como professor?
5. De que forma ocorreu o processo de colonização do município?
6. Relate como Antonio Francisco dos Reis chegou a Grajaú?
7. Como os povos indígenas reagiram ao depararem com os colonizadores?
8. Relate acontecimentos de revolta dos índios contra os invasores?
9. A respeito da expulsão dos índios do Porto da Chapada para áreas afastadas que deu surgimento a várias aldeias como você descreve esse processo?
10. No que diz respeito aos nomes que a cidade recebeu ao longo do tempo até chegar à cidade de Grajaú, o que a história do município diz a respeito?

Nota: Apêndice em versão digital

## APÊNDICE G - REGISTRO FOTOGRÁFICO DA PESQUISA DE CAMPO, GRAJAÚ, 2013-2014.

**Figura 1.** Projeto sobre a história do município de Grajaú. Pesquisa de Campo, Grajaú, 2013-2014.



**Figura 2.** Projeto sobre diversidade cultural. Pesquisa de Campo, Grajaú, 2013-2014.



**Figura 3.** O resgate das Cantorias Indígenas. Pesquisa de Campo, Grajaú, 2013-2014.



**Figura 4.** Projeto “Diversidade Cultural” desfile 7 de setembro, Escola Municipal. Pesquisa de Campo, Grajaú, 2013-2014.



**Figura 5.** Projeto “Diversidade Cultural” desfile 7 de setembro, Escola Municipal. Pesquisa de Campo, Grajaú, 2013-2014.



**Figura 6.** Projeto “Diversidade Cultural” desfile 7 de setembro, Escola Indígena. Pesquisa de Campo, Grajaú, 2013-2014.

