



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

EWERTON RAFAEL RAIMUNDO GOMES

**TRAÇADOS INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS EM PRÁTICAS EDUCATIVAS
SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA**

**CAMPINA-GRANDE
2024**

EWERTON RAFAEL RAIMUNDO GOMES

**TRAÇADOS INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS EM PRÁTICAS EDUCATIVAS
SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como parte das exigências para obtenção do grau de mestre em Formação de Professores.

Linha de pesquisa: Ciências, Tecnologia e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dra. Patrícia Cristina de Aragão

**CAMPINA-GRANDE
2024**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

G633t Gomes, Ewerton Rafael Raimundo.

Traçados interculturais e decoloniais em práticas educativas sobre os povos indígenas na residência pedagógica em história [manuscrito] / Ewerton Rafael Raimundo Gomes. - 2024.

174 p. : il. colorido.

Digitado. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2024. "Orientação : Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão, Departamento de História - CEDUC. "

1. Formação de professor. 2. Povos indígenas. 3. Residência pedagógica. 4. Sociodiversidade. I. Título

21. ed. CDD 372.89

EWERTON RAFAEL RAIMUNDO GOMES

TRAÇADOS INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS EM PRÁTICAS EDUCATIVAS
SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como parte das exigências para obtenção do grau de mestre em Formação de Professores.

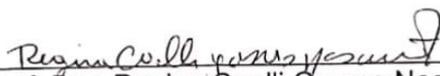
Linha de pesquisa: Ciências, Tecnologia e Formação Docente

Aprovada em 24/09/2024

BANCA EXAMINADORA



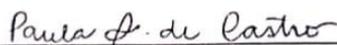
Prof. Dr. Patrícia Cristina de Aragão (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dra. Regina Coelli Gomes Nascimento
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Prof. Dra. Robéria Nadia Araujo Nascimento
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dra. Paula Almeida de Castro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A todos os professores, professoras e indígenas que através de muito suor e sangue estão de pé, resistindo até hoje à barbárie. DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus e a Virgem Maria, por sempre me abençoarem e guiarem até este momento vivido, e posso expressar meu amor através do seguinte trecho “E o meu coração deseja Te encontrar, como a terra seca anseia pela chuva”.

A toda a minha família, e principalmente a minha mãe (*in memoriam*), embora fisicamente ausente, sentia sua presença ao meu lado, dando-me força.

Agradeço a todos os meus amigos, amigas e pessoas que me cativaram, através de afeto, palavras, sorrisos e abraços, vocês sabem que contribuíram em grande parte para que o desânimo nunca me abatesse, a vocês o meu agradecimento mais profundo, não preciso citar nomes, pois como diz Lana Del Rey “Quando você sabe, você sabe, e isso vale ouro”!

Aos meus irmãos em Cristo por sempre me guardarem e me cuidarem em oração, aos meus irmãos de comunidade, de paróquia, meus irmãos de EJC e ECRI, em especial ao meu “arco amarelo”, com sua pureza, me cativaram até o infinito, Cristo os colocou em meu coração, e isto é a forma de amor mais pura que existe.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação de Formação de Professores da UEPB, que contribuíram ao longo desta jornada, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa, como também aos meus colegas de PPGFP por todos os momentos vivenciados e contribuições neste percurso, pela amizade e apoio.

Aos residentes, por terem aceitado participar desta pesquisa, e contribuírem com suas ricas falas e participações, a vocês, a minha mais sincera gratidão por.

A minha orientadora Patrícia Cristina de Aragão por me orientar carinhosamente e afetivamente, estando comigo em todos os momentos e sempre me estendendo a mão, me guiando em todos os obstáculos e conquistas.

A banca examinadora, composta pelas professoras doutoras, Regina Coelli Gomes Nascimento, Robéria Nadia Araujo Nascimento e Paula Almeida de Castro por seus olhares atentos e carinhosos por minha escrita, e todas orientações para que esta pesquisa fique mais rica.

“Já que depois de cinco séculos. E de enes ciclos de etnogenocídio. O índio vive, em meio a mil flagelos. Já tendo sido morto e renascido.” (Chico César)

RESUMO

O Programa de Residência Pedagógica contribui fortemente para a formação inicial de professores nas universidades brasileiras, tornando-se essencial para a formação da prática docente. Desta forma, a Residência Pedagógica pode também colaborar com a formação em torno da temática indígena. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo buscar compreender como estudantes de História do Programa de Residência Pedagógica, subprojeto História, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I, elaboram, a partir de suas experiências formativas, percepções em torno da sociodiversidade indígena e das práticas culturais destes grupos étnicos. A pesquisa está inserida no campo da Educação, mais precisamente no Ensino de História, se fazendo pertinente um diálogo teórico com autores como Rüsen (2001). Em relação à formação de professores, realizamos nossos estudos a partir de Barreto (2015), Libânio (2015) e Saviani (2009). No que compete às diversidades indígenas, bem como conceitos de decolonialidade e interculturalidade, partimos dos estudos de Fleury (2015), Pereira e Paim (2018), Ribeiro (1970) e Sacavino (2016). Em relação ao Programa de Residência Pedagógica, utilizamos os autores Almeida (2020) e Couto (2022). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica documental, usando como veredas metodológicas a observação participante e a pesquisa-ação. Como locus desta pesquisa, trabalhamos o Programa de Residência Pedagógica da UEPB, a partir das falas dos residentes do curso de História, de Campina Grande, durante os anos de 2022 a 2024. Como produto educacional, optamos pela construção de um portfólio digital a partir das oficinas pedagógicas com os residentes. Este tenciona apresentar sugestões educativas para promover o debate da cultura indígena na escola a partir de um viés decolonial e intercultural, como é proposto para a Residência Pedagógica na vivência da prática escolar. Portanto, o Programa de Residência Pedagógica emerge como política educacional para professores, que pode se tornar palco para debater e destacar os povos indígenas e suas sociodiversidades na formação docente.

Palavras-Chave: Formação de professores. Povos indígenas. Residência Pedagógica. Sociodiversidades.

ABSTRACT

The Pedagogical Residency Program strongly contributes to the initial training of teachers in Brazilian universities, becoming essential for the formation of teaching practice. In this way, the Pedagogical Residency can also collaborate with training about indigenous themes. In this sense, this research aims to understand how History students from the Pedagogical Residency Program, History subproject, at the Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I, develop perceptions about indigenous sociodiversity and the cultural practices of these ethnic groups, based on their formative experiences. The research is inserted in the field of Education, more precisely in History Teaching, making a theoretical dialogue with authors such as Rösen (2001) pertinent. Regarding teacher training, we based our studies in Barreto (2015), Libânio (2015) and Saviani (2009). Regarding indigenous diversities, as well as concepts of decoloniality and interculturality, we start from studies by Fleury (2015), Pereira and Paim (2018), Ribeiro (1970) and Sacavino (2016). In relation to the Pedagogical Residency Program, we used the authors Almeida (2020) and Couto (2022). This is a documentary bibliographic research, using participant observation and action research as methodological paths. As the locus of this research, we worked on the UEPB Pedagogical Residency Program, based on the speeches of residents of the History course, in Campina Grande, during the years 2022 to 2024. As an educational product, we chose to build a digital portfolio based on the pedagogical workshops with the residents. This portfolio intends to present educational suggestions to promote the debate on indigenous culture at school from a decolonial and intercultural perspective, as it is proposed for the Pedagogical Residency in the experience of school practice. Therefore, the Pedagogical Residency Program emerges as an educational policy for teachers that can become a stage for debating and highlighting indigenous peoples and their sociodiversities in teacher training.

Keywords: Teacher training. Indigenous peoples. Pedagogical Residency. Sociodiversities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Primeiro contato com os residentes.....	37
Figura 2 – Envio do formulário para os residentes.....	37
Figura 3 – Instruções do questionário.....	39
Figura 4 – Submissão e aprovação do projeto no comitê de ética.....	41
Figura 5 – Primeira oficina com os residentes.....	111
Figura 6 – Discussão sobre o PNLD com os residentes.....	112
Figura 7 – Lei 11.645/08 e os povos indígenas na sala de aula.....	114
Figura 8 – Segunda oficina com os residentes.....	115
Figura 9 – Transformações no Ensino de História no século XX.....	116
Figura 10 – Utilização das fontes nas aulas de História.....	117
Figura 11 – Exemplos de linguagens que podem ser trabalhadas em aula.....	118
Figura 12 – Leitura do cordel com os residentes.....	119
Figura 13 – Terceira oficina com os residentes.....	120
Figura 14 – A Constituição de 1988 e os povos indígenas.....	121
Figura 15 – Situação das escolas indígenas no sistema de ensino brasileiro.....	123
Figura 16 – Quarta oficina temática.....	125
Figura 17 – A BNCC, a Lei 11.645/08 e os povos indígenas.....	125
Figura 18 – Indígenas protestando contra construção de hidrelétrica.....	127
Figura 19 – Sumário do livro didático.....	128
Figura 20 – Contribuição dos povos indígenas na cultura alimentar.....	129
Figura 21 – Concepção de juventude para os indígenas.....	130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero e sexualidade.....	32
Gráfico 2 – Idade dos residentes.....	33
Gráfico 3 – Cidade em que reside.....	33
Gráfico 4 – Ano em que entraram no curso.....	34
Gráfico 5 – Período que estão cursando.....	34

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação dos estudantes colaboradores.....	31-32
--	-------

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	O TECELÃO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	24
2.1	A pesquisa em educação com interfaces com a História	24
2.2	Sobre a pesquisa	28
2.3	Participantes da pesquisa	31
2.4	Fontes trabalhadas	35
2.5	Trajetos construídos	40
3	CULTURAS INDÍGENAS: DIÁLOGOS INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS	45
3.1	Culturas indígenas, saberes que curam em diálogo com a interculturalidade	45
3.2	Os saberes indígenas, suas representações e as políticas educacionais	58
4	ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA DE SALA DE AULA: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA	68
4.1	O Programa de Residência Pedagógica enquanto política de formação de professores	68
4.2	Formação de professores no Brasil e o ensino de História	77
4.3	A temática indígena na residência pedagógica da UEPB: experiência com saberes ancestrais	87
5	A TEMÁTICA INDÍGENA E A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	95
5.1	Olhares dos residentes sobre a temática indígena na escola	95
5.2	A experiência formativa em oficinas temáticas	110
6	Considerações finais	132
	REFERÊNCIAS	134
	APÊNDICE A – Portfólio temático intercultural: Artes indígenas: Entrelaçando saberes e fazeres em práticas educativas	143
	APÊNDICE B – Questionário aplicado com os residentes	172
	ANEXOS – DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS	174

1 INTRODUÇÃO

CLOTHO

(A irmã que fabrica, pois detém o fuso e o manipula para que o fio da vida inicie sua trajetória).

Destaco, inicialmente, a importância do Programa de Residência Pedagógica para a minha formação inicial na licenciatura em História, na Universidade Estadual da Paraíba, em Campina Grande, onde participei como bolsista da segunda edição, compreendida entre os anos de 2020 a 2022.

Aqui, portanto, insiro de onde surgiram as primeiras ideias para utilizar o Programa de Residência Pedagógica enquanto objeto de pesquisa, que se entrelaça também com a temática indígena. Destaco que, em minha formação, as discussões sobre os povos indígenas sempre se fizeram presentes, bem como no subprojeto História, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, em Campina Grande, do qual fiz parte.

Dito disto, esta pesquisa tem como objetivo buscar compreender como estudantes de História do Programa de Residência Pedagógica, subprojeto História, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, elaboram, a partir de suas experiências formativas, percepções em torno da sociodiversidade indígena e das práticas culturais destes grupos étnicos.

Nasci na cidade de Queimadas, na Paraíba, onde resido. Exponho minhas experiências de vida apresentando inicialmente a trajetória de infância, passando pelas minhas primeiras trajetórias enquanto ser humano, ser social e falando sobre como fui moldado através das minhas vivências, tanto sociais como principalmente familiares, analiso também minhas experiências escolares, perpassando por toda a minha jornada educacional.

Minha família é formada por meu pai Severino, minha mãe Josefa, e meus irmãos Elivania, Elizangela, Eduardo, Everaldo e Elissandra. Desde a minha infância moramos no sítio Pedraq, localizado em Queimadas-PB, onde ainda resido, e no qual a maioria dos irmãos também moram e são meus vizinhos, ou seja, o meu convívio com os moradores da minha vizinhança se dava justamente com pessoas de minha família, em relação aos moradores do sítio Pedraq.

Desde a minha infância sempre tive boas relações com eles, pois fui uma

criança comunicativa, que todas as vezes que os encontrava dava bom dia, como também era amigo dos filhos dos meus vizinhos, dos quais eu tinha boa relação e sempre estávamos brincando. A partir deste lugar, percebo as minhas relações sociais com os moradores do sítio onde moro: a comunicação, o ato de falar e de sempre cumprimentar estes era meu ponto forte no que diz respeito à sociabilização com os que não pertenciam ao meu seio familiar, pois por muitas vezes acabava tendo mais abertura de diálogo com os adultos pertencentes a outros seios familiares, e sempre estava os visitando, com o intuito maior de brincar com os meus amigos, os filhos destes meus vizinhos.

Assim, trago um dos momentos marcantes, em que todos os dias ia brincar com meu amigo Gabriel, que mora no Rio de Janeiro atualmente. Sempre que chegava lá, antes de tudo ia conversar com suas tias, Irene e Francisca. Conversamos sobre o dia-a-dia e novidades que aconteciam em nosso sítio, como também as nossas vivências escolares e como estavam indo as matérias, pois estudávamos juntos, na mesma escola de nosso sítio.

Ao falar do meu amigo Gabriel, remeto agora aos brinquedos que gostava de brincar, que tinha em minha casa, dentre os quais a bola e os carrinhos eram os melhores em minha opinião, como também as pipas que construimos. Percebo aqui os papéis de gênero impostos em minha infância, onde os meninos deveriam brincar apenas com carrinhos, bola, pipa e *video game*, e é justamente este último com o qual brincava o dia inteiro na casa de Gabriel. Os jogos de que mais gostávamos eram os de luta e os de futebol, os quais depois íamos brincar, quando suas tias começavam a chamar a atenção por jogar tempo demais perto da tv, então íamos para o campo jogar bola, eu ficava com o papel de goleiro, não era muito bom, mas era o que eu fazia.

A igreja também fez parte como um espaço de sociabilidade, ocupando grande parte da minha infância como local de minhas vivências, começando pela catequese: fiz a primeira comunhão no ano de 2008, e a partir daí tive uma grande participação na vida religiosa da comunidade onde moro, sendo São Francisco de Assis o padroeiro da comunidade.

Nesta igreja, convivi e convivo com pessoas incríveis, as quais em todos os momentos de minha vida estiveram ao meu lado desde a infância. Foi no espaço religioso que conheci pessoas de minha comunidade e sempre tive boa relação com elas.

Entre 2006 e 2007, iniciei a minha vida escolar. A escola chamava-se Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Francisco Franco Pequeno, no sítio onde moro em Queimadas-PB, Pedraç. Ele recebeu este nome devido a uma antiga pedreira, contudo, o nome oficial do sítio é Guritiba. Alguns anos depois, no Ensino Fundamental II descobri que este nome deriva da linguagem indígena.

Foi no final do Ensino Fundamental I, no ano de 2008, quando eu já tinha já 10 anos, que peguei um apreço muito grande pela leitura. Estar em sintonia com as aulas, ser o melhor aluno, sempre estar entre os melhores da escola, adentraram em meu interior. Uma das minhas melhores lembranças do Ensino Fundamental I, é justamente quando “tia” Rosélia me selecionou para ler um poema na Secretaria Municipal de Educação.

Durante a infância, fui uma criança que sempre amava os programas infantis com desenhos animados, desde os que passavam na TV Cultura, ou Rede TV, com *Pokémon* sendo um dos meus desenhos preferidos até os dias atuais, até o *Bom Dia e Companhia*, do SBT, o *BandKids* e, principalmente, a *TV Globinho*, que tinha uma grade de desenhos maravilhosa, desde *Bob Esponja* até *Dragon Ball*. Amava também as festas religiosas.

Como falei anteriormente, os papéis de gênero em grande medida nos são inseridos desde, e principalmente, a infância, que foi sem dúvidas também o meu caso, seja em torno das minhas brincadeiras, como também nos comportamentos em relação ao convívio familiar, com pouco entrosamento principalmente com os adultos da minha casa, e nos meus comportamentos na escola, em um sentido disciplinar, no qual muitas vezes, enquanto alunos e alunas, não sentimos prazer de estar em sala de aula, com uma educação que nos aprisiona, uma sala de aula e vivências que nos oprimem e são cobertas de preconceitos e estereótipos.

De minha infância, trago o sentimento religioso que nos é atribuído e inserido em nossa infância, em que a pré-catequese, a catequese e a primeira comunhão são praticamente vivências obrigatórias de todas as crianças, principalmente de quem é de cidade pequena e mora na zona rural. O sentimento com o sagrado cristão está inserido em nossas mentes de um jeito que não se pode desprender de forma alguma.

Dito isso, posso elencar que os meus primeiros sentimentos e florescimento desse meu querer ser educador, do meu querer ser professor, eu o comecei a perceber no meu Fundamental I, com o incentivo da minha professora, e com a experiência de ajudar também os meus colegas de turma.

Esse meu lado educador estava dentro de mim e sempre esteve presente. Ajudar os outros em quesitos educacionais foi uma vocação, e a partir daí eu já sabia que o meu caminho, a minha escolha seria a de ser professor, de ajudar a educar e ensinar outras pessoas, de ser professor como os professores que eu tive, desde professora Carminha a professora Rosélia. Destaco como o papel da escola foi importante para mim, e como este caminho entre escola, professor e aluno pode ser de grande importância para a formação de futuros professores, não apenas de História, mas de outras disciplinas, e como o incentivo do professor em sala de aula pode ser importante para a vida do aluno. Eu tinha certeza que queria fazer isto em minha vida adulta.

Em relação a este meu gosto e vontade de ser docente, ser um educador, e como ela tem uma importância muito grande em minha vida desde a infância, e a importância da escola e dos professores para minha caminhada e formação enquanto um ser que quer ser professor, Souza (2011, p. 215) destacou que.

As dimensões pessoais e profissionais são estruturantes do ofício que tecemos, das marcas construídas ao longo da vida e das trajetórias constitutivas das histórias individuais e coletivas. Tomar a memória de educadores baianos, na tentativa de apreender dispositivos e percursos de formação, inscreve-se como fértil para os diálogos estabelecidos entre memória, formação e História da Educação. Entendemos que tanto a história das instituições educacionais quanto os diferentes projetos políticos, concernentes ao contexto educacional, estão vinculados às histórias dos educadores, que, com o seu ofício diário (Souza, 2009), contribuíram/contribuem para a constituição e consolidação da História da Educação na Bahia.

Neste sentido, eu já sabia que queria a profissão de professor, ser educador, para ajudar outras pessoas no processo de Educação no ensino básico. Isto era o que eu queria enquanto pessoa. E foi justamente no Ensino Fundamental II, entre 2010 e 2013, que tive a certeza de que eu queria ser professor de História, neste período estudei na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Vital do Rêgo, dos 12 aos 15 anos de idade, em Queimadas-PB.

LÁQUESIS

(A irmã que tece, que avalia os compromissos e provações que cada indivíduo deve enfrentar).

Minha caminhada na Escola Antônio Vital do Rêgo teve início no ano de 2010,

e foi marcada pela imagem de duas professoras: Nevinha, que ensinava História, Filosofia e Sociologia, com quem estudei do 6º ao 8º ano, e professora Margareth, com quem estudei a disciplina de Geografia no 7º. ano. Através do ensino e do modo com o qual as mesmas tratavam os seus alunos, concebia em minha cabeça esse sentido do ser professor.

Minha formação para ser um futuro docente e educador tinha dado passos rápidos por causa do incentivo delas, e por representarem uma imagem de mulheres que respeitavam e que cuidavam de seus alunos, em uma escola em que muitas vezes pode ser um local seguro para os alunos, mas também, pode ser um campo de preconceito e opressão; e eu sempre tive, através delas, um cuidado e carinho muito grande, com isso o meu ser educador foi crescendo muito.

A representatividade é de grande importância na vida de um aluno, pois vivemos em uma sociedade plural e de culturas diversas, mas que também é permeada de preconceitos, racismos, machismos, Lgbtfobias e demais ódios. A escola é um campo político, no qual desigualdades e privilégios existem, e a construção da imagem docente ajuda, em grande parte, a vida do aluno em sala de aula, como foi o meu caso; e as atividades propostas pelas escolas podem ajudar estes alunos tanto a aprenderem sobre si, como também sobre o mundo em que vivem.

Também aprendemos através de atividades fora de sala, como por exemplo, as gincanas na Escola Antônio Vital do Rêgo, que, na minha memória, era uma das melhores épocas do ano escolar, pois era uma semana em que, através de brincadeiras, poderíamos aprender sobre a cidade e a cultura.

A Educação ocupa na sociedade e na vida do professor e do aluno um papel fundamental. Ela quebra sentimentos vividos como a solidão ou o abandono, que me rodeiam desde a minha inserção na sociedade escolar, principalmente com a minha entrada no Ensino Fundamental II. Albuquerque e Dias (2018, p.15) afirmam que:

Um caminho para se alcançar esse prazer está em recusarmo-nos à solidão e ao abandono. Em todos esses anos em que atuo como professora na educação básica, um dos sentimentos que mais me solaparam foi o sentimento de solidão e abandono. [...] Por isso mesmo, a solidão e o isolamento precisam ser combatidos, porque cremos que é coletivamente que rompemos com práticas segregadoras e legitimadoras das desigualdades sociais.

Após a conclusão do Ensino Fundamental II, fui para a Escola Estadual de

Ensino Fundamental e Médio Francisco Ernesto do Rêgo, e entre os anos de 2014 a 2016, fiz o meu Ensino Médio. No Ensino Médio, as minhas experiências em relação à vida pessoal e à vida escolar foram também de grande importância.

Este período me fez perceber cada vez mais que posso ser um ser com voz na sociedade em que vivo, pois muitas vezes nos locais em que eu estava inserido quase sempre deixava outras pessoas se expressarem por mim, era a sombra de alguém e nunca acreditava nas minhas capacidades pessoais e nunca acreditei no potencial que tenho como pessoa.

Enquanto estudante ou em qualquer âmbito que eu estivesse inserido, isto é algo com que eu tenho muita dificuldade: de acreditar em mim. Mas a escola, principalmente E.E.F.M Francisco Ernesto do Rêgo e professoras como Elaine e Lara, de História, Gorete, de Artes e outros professores da escola, como também meus colegas, me ajudaram com isto, e como essa ajuda serviu para o meu crescimento pessoal! E como a importância dos meus professores do Ensino Médio fez a diferença para a minha formação!

Recordo da importância que estas professoras de História supramencionadas tiveram para com a minha formação e o meu querer ser professor de História, em um sentido onde a História pode e deve ser um local de voz, voz para aqueles que não tem, voz para os excluídos e marginalizados. Isto era algo que ambas abordavam e discutiam muito bem, e que, de certa forma, representava uma militância que nos ajudava a perceber a sociedade desigual em que vivemos. Isso me fez querer seguir para a formação em História, no que se refere aos estudos e discussões sobre os povos afro-brasileiros e sobre o racismo, e como ele está enraizado em nossa sociedade. Essas discussões nos levavam em manifestações e passeatas em luta contra o racismo e luta por reivindicações. Percebo que entre o ensino Fundamental II e o Ensino Médio foi o tempo em que tive a certeza de que queria ser professor, e foi neste momento que vi a História enquanto campo do conhecimento que queria seguir.

ÁTROPOS

(A irmã que corta, é responsável por determinar o final do fio, rompendo o fio da vida).

Concluí o Ensino Médio em 2016, e logo após ter feito a prova do Enem no mesmo ano, mesmo não tendo me preparado muito para prestar o Enem, acabei

passando para o curso de História na Universidade Estadual da Paraíba, o qual eu sempre quis. Minha jornada acadêmica teve início no ano de 2017. Minhas contribuições para a pesquisa estão no campo do ensino de História.

Minha trajetória na graduação em História se entrelaçou com a participação nos projetos de extensão, intitulados *Arte e memória: Práticas educativas, saberes, linguagens e tecnologias*, *Cine literário, oralidade e fotografia: práticas de currículo intercultural*, *Pró-Enem*, *Navega (arte) nas confluências dos saberes históricos; cinema, música e literatura em práticas de formação* e, atualmente, no projeto *Educa (ação) das juventudes: ações educativas em práticas de extensão*. Também fui bolsista da segunda cota do Programa de Residência Pedagógica, subprojeto História, da UEPB, Campus-I (2020-2022), tendo todos eles orientação e coordenação da Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão, com a qual, em minha vida acadêmica, sempre desenvolvi trabalhos, como bolsista, nos seus projetos de extensão.

Em todos estes, desenvolvi trabalhos com relação a temáticas de Educação e no Ensino de História, suas práticas e teorias das demais percepções e formas de ensino, pensando os processos educacionais e as práticas docentes. A minha participação nestes projetos e programa me impulsionaram à produção de trabalho, como também à sua apresentação, nisto, já tive algumas produções em capítulos de livro, periódicos e também em anais de eventos.

Em relação aos projetos de extensão, as suas ricas contribuições na minha formação para docente e ser humano, me vêm à cabeça de formas muito afetivas e carinhosas: meus enveredamentos e tessituras na sala de aula, meu retorno para a escola onde estudei, a EMEF Antônio Vital do Rêgo agora como “professor extensionista”, foi algo que marcou em muito a minha vida. Minha ida à escola enquanto extensionista me trouxe temas tão incríveis, como os de gênero, corpo e sexualidade, e futuramente estas temáticas fizeram parte do meu Trabalho de Conclusão de Curso, e temas em torno das relações étnico-raciais: com este último tema, participamos da feira de ciências da escola, apresentando danças e o poema *Gritaram-me negra*.

Um dos momentos mais incríveis para mim foi vivenciar o momento de transição e de “descoberta” de gênero de uma aluna transgênero em uma sala a qual eu estava enquanto extensionista. Ela teve esse ímpeto de se sentir acolhida e vontade de conversar comigo sobre, e naquele pequeno momento que passamos conversando, me senti como alguém que, enquanto professor, tem esse papel

sociopolítico com seus alunos e alunas.

A monitoria também foi um ponto forte de minha jornada na graduação. Fui monitor três vezes, como voluntário. Atuei como monitor das disciplinas de História Antiga Oriental, no ano de 2019, Metodologia do Ensino de História IV, no ano de 2020 e História Antiga Ocidental, no ano de 2021.

Todas estas experiências vieram a colaborar, cada uma delas com uma intensidade maior, para o meu anseio e produção acadêmica na área do Ensino de História, como também nos processos educacionais atrelados às práticas docentes, justamente porque esta área sempre esteve presente em minhas problematizações, até por inspiração da minha orientadora, professora Patrícia Cristina de Aragão.

Ao falar sobre minhas experiências no Programa de Residência Pedagógica, as minhas vivências, das quais trouxe minhas representações e sensibilidades através da memória, são de grande importância na minha vida acadêmica, pois foi através do subprojeto História da Residência Pedagógica da Universidade Estadual da Paraíba, no Campus I, atuando na escola campo ECIT Francisco Ernesto do Rêgo, localizada na cidade de Queimadas na Paraíba, que tive inúmeras experiências de práticas educativas.

Este subprojeto, ao trabalhar as questões voltadas para o ensino, praticando a iniciação à docência, assim como a forma como o programa se institui, se coloca como grande e importante caminho em nossa formação enquanto docentes, formando professores que sejam críticos, que pratiquem a diversidade, o respeito e a empatia, que saibam sobre os saberes de ensinar: os científicos e os relativos aos cotidianos dos nossos alunos e alunas, criando assim, professores que ensinam, mas também professores pesquisadores, que estão articulados e preocupados com o que está acontecendo no Brasil e no mundo, trazendo a escola como local de aprendizado.

Assim é minha vida enquanto professor de História e enquanto pesquisador que se interessa pelos temas do Ensino e da Educação, uma educação que pratique a igualdade e que respeite empaticamente as diferenças e a pluralidade. Neste sentido, o Programa de Residência Pedagógica, subprojeto História foi conduzido pela Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão, e teve como preceptora a Profa. Me. Taynna Valentim Rodrigues, que marcaram minha vida como grandes profissionais, que a serviço do programa, incentivaram ainda mais o meu ser docente.

E o falar sobre a professora Patrícia Cristina de Aragão muito me emociona, essa, a qual considero como uma grande mãe em minha vida, foi uma das primeiras

peças na UEPB a acreditar em minha pessoa de verdade, e de coração aberto, ela sempre acreditou que um dia eu iria me formar, que eu poderia ser um bom professor, uma boa pessoa e que daria orgulho à minha mãe de sangue.

Logo após cursar sua disciplina de Metodologia do Ensino de História I, a mesma me chamou para ser bolsista de sua extensão, nele fui bolsista até o fim de minha graduação. Ela me orientou e esteve comigo, orientando e me dando apoio até o dia da minha formatura. Juntos construímos uma monografia intitulada *Sensibilidades educativas na representação da escrita do corpo: modos de disciplinar, formas de vivenciar*.

O ano de 2022 para mim tem sido muito especial, não apenas pelo encerramento de um ciclo, que vem a ser o da minha primeira graduação, mas também porque, logo após minha formação enquanto historiador, entrei no curso de pedagogia da UEPB no semestre seguinte, como também em seguida, consegui a minha tão ansiosa aprovação em um mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores-PPGFP da UEPB, depois de duas tentativas frustradas, nos Programas de Pós-Graduação em História, da UFCG e UFPB, nos quais não cheguei a avançar da fase das entrevistas, que se tornou um dos meus medos e maiores desafios quando fiz o processo seletivo para o PPGFP.

Minha aprovação veio e hoje continuo sendo orientando de uma das pessoas que mais acreditam em mim na vida, que acredita no meu potencial e que sempre sabia que eu estaria nessa fase da vida acadêmica, a professora Patrícia Cristina de Aragão, a quem agradeço sempre por toda sua afetividade sensível e empática para comigo.

A professora Márcia de Albuquerque Alves, em muito tenho a agradecer também, por além de estar em minha banca de TCC e de ter sido minha professora nas disciplinas de Estágio III e IV. Ela em muito me ajudou para que esse meu sonho de ser mestrando se realizasse. Marcia, em minha vida, tem um significado que se aproxima em muito do que vejo na professora Patrícia: ela foi muito amorosa e sensível para comigo, sempre estando alegre e levantando minha “bola”, falando o quão capaz eu sou e que o céu não é o limite para mim, que “o tempo de Deus não é o nosso tempo”. Lembro com muito carinho e afeto de suas aulas, as *playlists* de músicas antes do início das aulas, que eram de forma remota, nosso abraço na volta ao presencial.

Aqui, em minha vida, as moiras, as grandes tecelãs do destino ainda continuam

tecendo: minha vida e meu destino, com suas mãos e tesouras afiadas, que vão guiando e manuseando meus andares e minhas trajetórias, estas que sabem até o dia de minha morte, me fazem deixar aqui, não uma finalização, pois tenho muito a viver e a narrar ainda sobre minhas façanhas, felicidades, conquistas, mas também frustrações e tristezas. Assim, em aberto deixo minhas falas, Láquesis, a que segura o fio da vida, que distribui os nossos destinos, esta já sabe o que está destinado para meu futuro.

Como questões problema apresentamos o seguinte questionamento: Como os estudantes de História, que desenvolveram suas práticas de ensino na Educação Básica, no Ensino Médio, participantes do Programa de Residência Pedagógica subprojeto História da UEPB, no Campus I, elaboram suas percepções sobre a sociodiversidade indígena e articulam estes aspectos em suas atuações escolares?

Como objetivos específicos construímos as seguintes proposições: refletir sobre os saberes e culturas indígenas a partir do diálogo entre a interculturalidade e decolonialidade na perspectiva da formação docente e das políticas educacionais; discutir sobre o lugar formativo da residência pedagógica no contexto da formação de professores/as e a relação com o espaço educativo escolar; e, por fim, analisar como estudantes de história, cujas experiências formativas foram vivenciadas no Ensino Médio, elaboram percepções dos povos indígenas e suas sociodiversidades em suas vivências cotidianas.

Esta pesquisa propõe como produto educacional a elaboração de um portfólio digital a partir de oficinas pedagógicas com a temática indígena desenvolvidas com estudantes de História participantes da Residência Pedagógica no subprojeto História do Campus I da Universidade Estadual da Paraíba. As oficinas tiveram o propósito de apresentar sugestões educativas para promover o debate da cultura indígena na escola a partir de um viés decolonial e intercultural, bem como é proposta para a Residência Pedagógica na vivência da prática escolar.

A abordagem teórica desta pesquisa perpassa inicialmente a discussão conceitual de cultura, decolonialidade e interculturalidade, para adentrar no debate referente aos processos de sociodiversidade dos povos indígenas. Para tanto, dialogamos com estudos historiográficos em interface com a Antropologia, Sociologia, Filosofia e Educação.

Estando esta pesquisa inserida no campo da Educação, mais precisamente no Ensino de História, partimos do campo da História Cultural, para discutir o conceito de

representações, com base no diálogo teórico com Barros (2005), Caimi (2015) e Rösen (2001). Em relação à formação de professores, nossos estudos partem de Barreto (2015), Libâneo (2015) e Saviani (2009). No que compete às diversidades indígenas, bem como aos conceitos de decolonialidade e interculturalidade, partimos dos estudos de Fleury (2017), Pereira e Paim (2018), Ribeiro (1970) e Sacavino (2016). Em relação ao Programa de Residência Pedagógica, utilizamos autores como Almeida (2020) e Couto (2022). Para compreendermos as veredas metodológicas da observação participante e a pesquisa-ação, nos baseamos nos estudos de Marques (2016), Minayo (2013) e Thiollent (1986).

Os colaboradores que fizeram parte desta pesquisa foram oito residentes do subprojeto História, da Residência Pedagógica, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, de Campina Grande, participantes da terceira cota, no período compreendido entre os anos de 2022-2024.

Buscamos os métodos de pesquisa-ação e observação participante, ao utilizarmos questionário e oficinas pedagógicas, estas realizadas de forma remota, tendo como justificativa que os colaboradores não conseguiram se fazer presentes no espaço presencial da UEPB, e também em virtude do trabalho do pesquisador.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro, intitulado *Caminhos metodológicos da pesquisa*, vamos discutir as veredas metodológicas e os caminhos percorridos para que esta pesquisa acontecesse, bem como o uso das fontes, os colaboradores que fazem parte desta pesquisa, ela sendo em Educação com interface com o ensino de História sobre os povos indígenas, o *lôcus* da pesquisa, ou seja, o Programa de Residência Pedagógica, os métodos utilizados e por fim, o trajeto do pesquisador até a construção da pesquisa.

No segundo capítulo, denominado *Culturas indígenas: diálogos interculturais e decoloniais*, discutimos sobre as sociodiversidades dos povos indígenas e as relações conflituosas entre indígena e não indígena, destacando a importância dos olhares decoloniais e interculturais sobre os povos originários e como estas estão sendo representadas nas políticas educacionais no Brasil ao longo dos anos.

O terceiro capítulo é intitulado *Entre formação inicial e a sala de aula: residência pedagógica em História*. Neste capítulo trazemos discussões sobre o Programa de Residência Pedagógica e as políticas de formação de professores, interligando com o ensino de História, compreendendo também como a temática indígena foi debatida na residência pedagógica na UEPB, em Campina Grande, durante os anos de 2020-

2022.

No quarto capítulo, denominado *A temática indígena e a experiência educativa na residência pedagógica*, iremos analisar como os residentes compreendem os povos indígenas, a formação de professores e a importância da Residência Pedagógica enquanto política educacional que proporciona uma formação para suas práticas docentes na Educação Básica, bem como no ensino de História.

2 O TECELÃO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos as trilhas que esta pesquisa percorreu, destacando as suas interfaces de saberes entre os campos da História e Educação, principalmente no que diz respeito ao Ensino de História, como também o *lócus* da pesquisa, que foi o Programa de Residência Pedagógica, na Universidade Estadual da Paraíba, em Campina Grande, cujos colaboradores foram os estudantes residentes do subprojeto História.

2.1 A pesquisa em Educação com interfaces com a História

Neste trabalho destacamos o papel fundamental da pesquisa em Educação para compreender os povos indígenas na formação de professores, no contexto do ensino de História, a partir da formação de professores e do saber histórico na experiência formativa do Programa de Residência Pedagógica. Portanto, devemos inicialmente compreender o conceito de pesquisa, para então o atribuir ao campo da Educação. Para Andrade (2001, p.121):

A pesquisa é definida como o conjunto de procedimentos sistemáticos, baseados no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos mediante a utilização de métodos científicos, apresentando duas finalidades: uma de ordem intelectual, que busca o alcance do saber para o acúmulo do conhecimento; outra de ordem prática, que se preocupa em atender às exigências e necessidades do mundo moderno.

Assim, torna-se de suma relevância, compreender o papel da Educação e da escola. Para tanto, iremos usar como ponto de partida as falas de Evangelista e Shiroma (2019, p. 10):

O papel histórico da educação – escolar ou não – de produção, de reprodução e de contestação dessas relações de produção é fundamental. A Educação e a escola têm limites e possibilidades nas várias formas de pensamento, o que nos leva a concluir que não são onipotentes e que seu empoderamento é falso. O sentido da escola – em qualquer nível – é dado não apenas por sua vida interna, mas pelo conjunto de relações sociais nas quais existe e que a produz, e são históricas.

Desta forma, quando pensamos a pesquisa em Educação, esta vem a contribuir sobre como os povos indígenas estão sendo representados na sociedade brasileira

através da Educação. Ou seja, precisa se compreender a Educação enquanto *lócus* que historicamente trouxe os povos indígenas e suas culturas para a sala de aula, bem como para as práticas educativas imbuídas de discursos coloniais e preconceituosos, e o fez articulando discussões principalmente a partir da Lei 11.645/08.

Esta temática tem intenção de contribuir com a Educação Básica, analisando os povos indígenas por meio das suas diversidades socioculturais, a partir da perspectiva decolonial e intercultural, compreendendo o Programa de Residência Pedagógica como política educacional de formação de professores que em muito pode contribuir no que se diz respeito a uma formação sobre a temática indígena.

Esta pesquisa se articula no campo da História Cultural, possibilitando caminhos para a discussão relacionada às práticas culturais e às relações sociais existentes sobre os povos indígenas, e sobre como o Programa de Residência Pedagógica atua enquanto política de formação de professores, em relação a esta temática.

Adotamos a História Cultural por termos neste campo um leque de possibilidades para articular as relações entre passado e presente nas discussões que permeiam as diversidades indígenas e a formação de professores e como estes povos estão presentes nas discussões dos processos de ensino e aprendizagem escolar, e a importância de tal percepção para compreender estas experiências dentro/fora da escola, e principalmente no Programa de Residência Pedagógica.

Trabalhar com a temática indígena no campo da Educação, e principalmente das práticas educativas, na formação docente e no ensino de História implica em demonstrar como cada ser vê-se no mundo e como as relações sociais, culturais, políticas e econômicas se estabelecem.

A história cultural dos povos indígenas no campo educacional foi o caminho que buscamos enveredar, compreendendo que, para esta pesquisa, este campo do saber histórico pode contribuir para referenciar a temática indígena e a formação de professores. Pesavento (2014, p.07), ao falar da História Cultural, escreveu que:

Se a História Cultural é chamada de Nova História Cultural, como o faz Lynn Hunt, é porque está dando a ver uma nova forma de a História trabalhar a cultura. Não se trata de fazer uma História do Pensamento ou de uma História Intelectual, ou ainda mesmo de pensar uma História da Cultura nos velhos moldes, a estudar as grandes correntes de ideias e seus nomes mais expressivos. Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto

de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo.

Pensar os povos nativos por meio da cultura é sem dúvidas uma das maiores contribuições da História Cultural. Abrimos as possibilidades para compreendermos como as realidades construídas em relação aos indígenas são evidenciadas em múltiplas vozes, visando articular os povos originários com a formação docente, através do Programa de Residência Pedagógica, e como os residentes do Programa de Residência Pedagógica da UEPB, Campus de Campina Grande – PB, entendem e como representam tais aspectos a partir do campo educacional, principalmente em sala de aula.

O campo da História Cultural contempla as sociedades por meio da cultura, mas não apenas de uma cultura elitista, oficialmente documentada e de “grandes homens”, como era estudada no positivismo. Com a Nova História Cultural as classes populares, os escritos e suas comunicações orais também tiveram grande papel em seus estudos. É nesse sentido que se reafirma a importância desse campo para se debater sobre as questões indígenas. A comunicação tem um destaque importante, como afirmou Barros (2005, p. 127):

Comunicar é produzir Cultura, e de saída isto já implica na duplicidade reconhecida entre cultura oral e cultura escrita (sem falar que o ser humano também se comunica através dos gestos, do corpo e da sua maneira de estar no mundo social, isto é, do seu “modo de vida).

Assim, podemos perceber as sociodiversidades dos povos indígenas e como estes estão sendo representados na Residência Pedagógica, bem como na formação docente, a partir da História Cultural: sobre o que pesquisaram e legitimaram em torno dos discursos sobre os povos indígenas, tanto no sentido historiográfico, como no sociológico e no antropológico, com ênfase às interdisciplinaridades e como a História pode dialogar com outras áreas do conhecimento segundo Barros (2005).

Nesta perspectiva, adotamos, enquanto categorias teóricas de análise, as representações, a interculturalidade e a decolonialidade para nos auxiliarem nas reflexões em torno do tema.

Neste sentido, dialogamos com Roger Chartier referente à noção de representações. Como escreveu José D' Assunção Barros (2005) sobre o significado de representações, para Chartier (1990, p.17) “As representações - acrescenta Chartier - inserem-se “em um campo de concorrências e de competições cujos

desafios se enunciam em termos de poder e de dominação”.

Isto quer dizer, em outras palavras, que as representações acabam por se inserir em um campo conflituoso nas relações de poder, em que os discursos utilizados para representar determinada categoria estão embasados muitas vezes a partir do olhar de quem o conta, e por muito tempo este foi o dominador, ou o vencedor.

A decolonialidade enquanto suporte teórico auxilia o historiador a se imbuir de discursos que problematizam e desconstruem padrões, conceitos e perspectivas que foram impostos a povos subalternizados na América ao longo da história, neste caso, aos povos indígenas no Brasil. O que ela faz é justamente tecer uma crítica às concepções de mundo etnocêntricas enquanto única fonte de verdade, ideologia e de sociedade. Ela também tece críticas à modernidade e ao capitalismo, como citaram Dias e Abreu (2019 p. 1223):

Portanto, a decolonialidade surge como energia de resistência no sentido dialético-material ante a colonialidade e a modernidade com mito sacrificial. Essa definição de decolonialidade fundamenta-se na materialidade das vítimas negadas que, tomadas por uma postura crítica, buscam afirmar suas vidas ante o projeto de morte da modernidade/colonialidade, desde o ano de 1492.

O pensamento decolonial assim, se opõe à colonialidade e a todos os seus significados e discursos, bem como ao mito da civilidade europeia e cristandade como salvação dos povos afro-ameríndios, como também às ideologias de modernidade, apoiadas no sistema econômico capitalista, com a grande presença de uma classe burguesa.

Já a interculturalidade é utilizada pelo historiador enquanto conceito que pensa a promoção de políticas e práticas que estimulem a interação, a compreensão e o respeito entre povos e grupos étnicos, nessa pesquisa tratando a relação entre os indígenas e não indígenas, promovendo interações e compreensões empáticas entre estes, respeitando principalmente as diferenças culturais e as identidades dos povos indígenas. Como citou Nascimento (2014, p. 5):

[...] a interculturalidade busca se constituir como uma forma de relação e articulação social entre pessoas e grupos culturais diferentes, articulação essa que não deve supervalorizar ou erradicar as diferenças culturais, nem criar necessariamente identidades mescladas ou mestiças, mas propiciar uma interação dialógica entre pertencimento e diferença [...]

Assim, a interculturalidade tem como intuito a construção de relações sociais

entre grupos culturais diferentes, não supervalorizando uma cultura, ou tentando exterminar com outra cultura, mas sim respeitando essas diferenças culturais e a identidade dos diferentes grupos.

Esta pesquisa se enquadra como qualitativa, e procura se atentar aos fenômenos de um espaço e como os seres humanos estão se relacionando e interagindo com este espaço em suas demais configurações. Denotamos que a pesquisa qualitativa em si não tem por objetivo as respostas concretas para se chegar a um consenso. Ela se detém às trajetórias tomadas (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p.57). Aqui caminhamos com a História Cultural para dar um maior embasamento nas relações sociais e culturais vivenciadas pelos alunos e professores.

Partimos assim para uma pesquisa qualitativa que se enquadra na pesquisa-ação educacional, no sentido de que se insere enquanto estratégica do desenvolvimento das pesquisas, em que os professores podem, com isso, aprimorar seu ensino, como também o cotidiano escolar, partindo da identificação de um problema, indo para o planejamento de sua solução, seguindo para sua implementação, monitoramento e, por fim, a avaliação de sua eficácia (Tripp, 2005, p. 445).

Thiollent (1986), definiu a pesquisa-ação educacional enquanto:

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p. 13).

Buscamos com a pesquisa-ação, guiar a pesquisa para além de bases teóricas, documentais e bibliográficas. Ter como alicerce também as experiências sensoriais humanas, ou seja, sobre as realidades vividas em torno do que se está pesquisando, neste caso, os povos indígenas e o Programa de Residência Pedagógica, atrelando o tema à formação docente e às práticas educativas. Utilizamos a pesquisa-ação educacional para promover olhares sobre os povos indígenas e a formação de professores, analisando a situação e buscando resolver possíveis problemas.

2.2 Sobre a pesquisa

Esta pesquisa foi realizada tendo enquanto *lócus* o Programa de Residência

Pedagógica, na Universidade Estadual da Paraíba, em Campina Grande. Esse espaço surgiu como essencial para desenvolver a formação inicial de graduandos, principalmente no que tange às práticas pedagógicas e científicas para o ensino, em nosso caso o ensino de História, na Educação Básica, instituindo relações diretas com a realidade vivenciada na escola através das escolas-campo.

O licenciando, neste caso, o futuro professor de História, necessita de um aprofundamento no que compete aos saberes práticos, para assim refletir sobre seu papel na sala de aula. Para tal, o Programa de Residência Pedagógica emerge enquanto política educacional, que busca elevar a formação inicial dos graduandos através da realização de atividades que trarão justamente experiências na construção de práticas para o futuro docente.

Portanto, enfatizamos a importância do Programa de Residência Pedagógica, mais precisamente na Universidade Estadual da Paraíba, na cidade de Campina Grande, Campus I, na licenciatura em História, o subprojeto História. Para esta pesquisa é essencial compreender sobre a formação inicial de professores e como esta política educacional se articula com a temática indígena, principalmente com as sociodiversidades dos povos indígenas, e como a Residência Pedagógica articula tal temática com as práticas educativas dos futuros docentes de História.

Na Universidade Estadual da Paraíba, o Programa de Residência está em sua terceira cota, sendo a primeira cota entre os anos de 2018 a 2020, a segunda cota vigorou entre os anos de 2020 a 2022, e a terceira cota compreende os anos de 2022 a 2024.

Tal programa emerge em sua importância acadêmico-científica por fornecer uma formação que articule as relações entre teoria e prática, estreitando as articulações entre escola e universidade, bem como as produções científicas e pesquisas, e também artigos, resenhas, livros, trabalhos de conclusão de curso e dissertações.

Assim, a Residência Pedagógica da Universidade Estadual da Paraíba, em Campina Grande, ao mesmo tempo que eleva a formação de professores nas licenciaturas, promove uma maior relação com as escolas na Paraíba. Ela também é importante para a produção de pesquisa sobre Educação, principalmente Educação Básica.

No que compete às coordenações da Residência Pedagógica na UEPB, Campus I, institucionalmente o Programa atualmente é coordenado pela Profa. Dra.

Paula Almeida de Castro. No curso de licenciatura em História de Campina Grande, a Residência Pedagógica, subprojeto de História, foi coordenado pela Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão.

O edital para a terceira cota do Programa de Residência Pedagógica foi lançado pela UEPB no dia 22 de setembro de 2022 através do site oficial da instituição¹, entre os cursos do campus de Campina Grande, tínhamos o de História enquanto uma das graduações que receberia vagas para novos residentes, bem como preceptores de três escolas do Estado da Paraíba.

O segundo edital do Programa de Residência Pedagógica da terceira cota foi publicado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) no dia 19 de abril de 2023. Nele foram destinadas três vagas para professores preceptores, bem como quinze vagas para alunos do curso de História do Campus I, Campina Grande.

As preceptoras aprovadas para essa cota do subprojeto História foram respectivamente: Profa. Milena dos Santos Xavier, graduada em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), professora de História da Escola Cidadã Integral Irmã Joaquina Sampaio, da cidade de Campina Grande na Paraíba; Profa. Me. Raíssa Barbosa da Costa, graduada em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), atualmente é professora de História da Escola Cidadã Integral Técnica Bráulio Maia Júnior, na cidade na Campina Grande, na Paraíba; Profa. Me. Taynnã Valentim Rodrigues, possui graduação em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), atualmente é professora de História da Escola Cidadã Integral Técnica Francisco Ernesto do Rego, na cidade de Queimadas-PB.

Para além do ensino, a Residência Pedagógica, através de graduandos, professores-preceptores e professores universitários, se configura como relevante no campo das investigações científicas justamente pela fomentação da pesquisa na área da educação, seja no que diz respeito ao ensino e suas vertentes, ou a outros eixos estritos às suas grandes áreas do conhecimento, sejam estas a História, a Pedagogia, a Química, a Sociologia, a Filosofia ou a Matemática.

¹LOPES, Severino. Lançados os editais 2022 do PIBID e Residência Pedagógica para estudantes dos cursos de licenciaturas, **UEPB**, 2022. Disponível em: <https://uepb.edu.br/lancados-os-editais-2022-do-pibid-e-residencia-pedagogica-para-estudantes-dos-cursos-de-licenciaturas/>. Acesso em: 23 mar.

É possível perceber como estas pessoas são de grande relevância para o funcionamento do Programa de Residência Pedagógica enquanto política de formação de professores que se alinha com as relações entre universidade e escola, ensino e pesquisa, teoria e prática.

2.3 Participantes da pesquisa

Na terceira cota do Programa de Residência Pedagógica, na Universidade Estadual da Paraíba, no curso de História, campus de Campina Grande, se teve o total de quinze residentes aprovados, sendo estes: Izabele Vitória Alves Fernandes, Crislayne Duarte Albuquerque, Nathan Frederico Tavares Silveira, Gustavo Soares Mendes Oliveira, Maria da Guia Felipe, Gustavo Gomes de Almeida Machado, Thais Carvalho de Souza, Wallace Teodosio de Souza Maria, Alice Santiago Santos, Joseilton Barbosa da Silva, Maria Clara Asfora de Azevedo, Arthur Santos da Silva, Henrique Washington Cruz de Farias, Milena Araújo de Souza e Priscila Gabriela Rocha Silva.

Todas estas pessoas se fizeram importantes para o funcionamento do Programa de Residência Pedagógica, tanto no que diz respeito à Universidade, institucionalmente ou na formação inicial em seu curso específico, como também para a Educação Básica, através das escolas-campo.

Para que esta pesquisa se tornasse possível, tivemos como colaboradores e participantes oito dos quinze residentes que fazem parte do subprojeto História, de Campina Grande, Campus I, da Universidade Estadual da Paraíba, do Programa de Residência Pedagógica, em sua terceira cota, compreendendo os anos entre 2022-2024. Todos são graduandos da licenciatura em História. Como prova de sigilo e preservação dos colaboradores, utilizamos nomes atrelados a seres do sagrado para os indígenas brasileiros, ao mesmo tempo deuses e entidades sagradas, consideradas importantes para os povos indígenas em várias localidades do território brasileiro, estes são respectivamente: Picê, Wanadi, Guaraci, Anhangá, Ceuci, Sumé, Iara e Jaci, com intuito de identificação, conforme abaixo:

Quadro 1 – Identificação dos estudantes colaboradores

COLABORADORES	DEUSES INDÍGENAS	REPRESENTAÇÃO
Residente 01	Picê	Deusa da poesia e da arte.

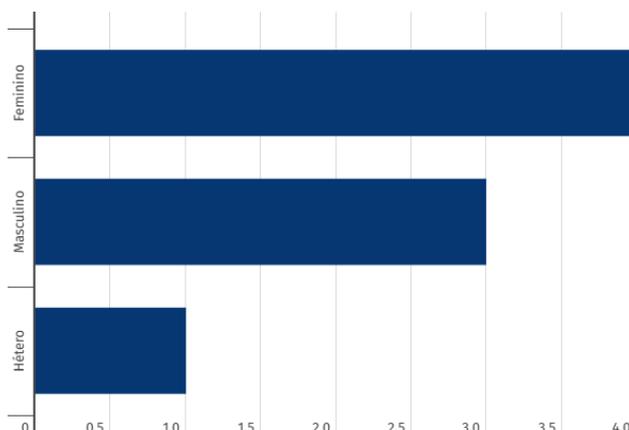
Residente 02	Wanadi	Deus dos Iecuanas
Residente 03	Guaraci	Deus Sol
Residente 04	Anhangá	Deus das regiões infernais
Residente 05	Ceuci	Protetora das lavouras
Residente 06	Sumé	Deus das leis e das regras
Residente 07	Iara	Senhora das águas
Residente 08	Jaci	Deusa Lua

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Ao longo da dissertação utilizaremos codinomes quando nos referirmos às pessoas colaboradoras da pesquisa, que foram residentes do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Estadual da Paraíba, no subprojeto História, do Campus I. Vale ressaltar, a importância dos residentes para o caminhar desta pesquisa. Para tal, partimos de um questionário e formulário, dos quais destacamos alguns pontos essenciais para compreendermos quem são os colaboradores desta pesquisa.

Os residentes, no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade dos quais estes se identificam, ficaram livres para responderem, ou seja, não colocamos alternativas na pergunta, deixando aberto para todas as respostas possíveis que estes se sentissem à vontade para responder, bem como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Gênero e Sexualidade



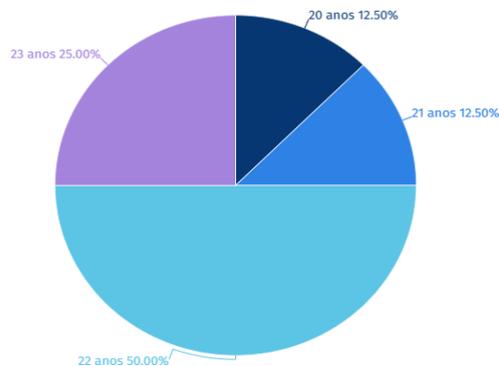
Fonte: Formulário online elaborado pelo autor, 2024.

Temos então quatro pessoas que se identificam como homens e quatro

pessoas que se identificam como mulheres, dos quais um dos colaboradores de gênero masculino se apresenta enquanto heterossexual.

O gráfico abaixo destacando a faixa-etária dos nossos colaboradores, os quais apresentaram idades entre 20 a 23 anos:

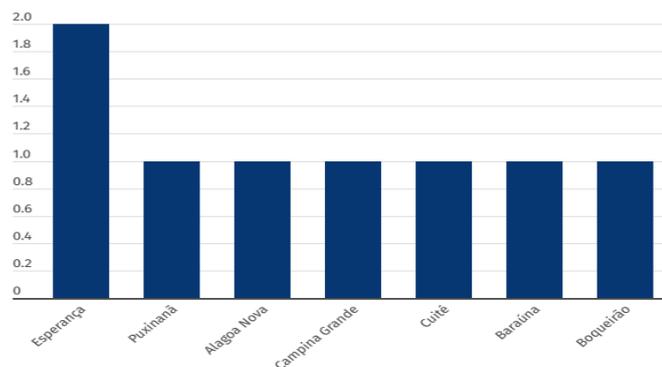
Gráfico 2 - Idade dos Residentes



Fonte: Formulário online elaborado pelo autor, 2024.

No período de sondagem dos residentes para prosseguimento da pesquisa, através da aplicação do questionário, eles tinham exatamente entre 20 e 23 anos. Dos oito, um tem 20 anos; um tem 21 anos; quatro tem 22 anos e dois tem 23 anos. Percebemos aqui que se tratam de jovens que estão em transição da adolescência para a fase adulta, moradores de várias cidades do Estado da Paraíba, não tendo destaque numeral para nenhuma cidade, segundo os dados coletados:

Gráfico 3 - Cidade em que reside

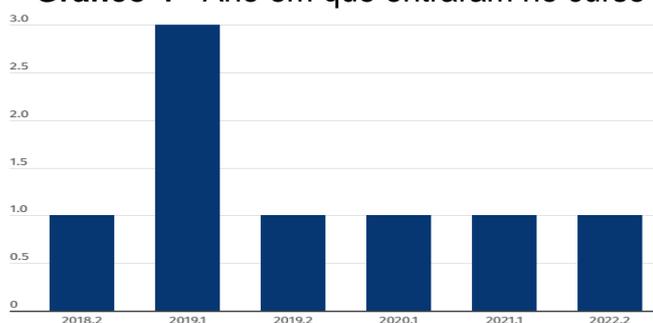


Fonte: Formulário online elaborado pelo autor, 2024.

Assim, destacamos sete cidades do Estado da Paraíba em que temos participantes do subprojeto História, sendo estas: Alagoa Nova, contendo 1 residente;

Baraúna, contendo 1 residente; Boqueirão contendo 1 residente; Campina Grande contendo 1 residente; Cuité contendo 1 residente; Esperança contendo 2 residentes e, por fim, Puxinanã, contendo 1 residente. Os residentes ingressaram no curso de Licenciatura em História na Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, em Campina Grande-PB entre os anos de 2018 e 2022, como podemos analisar no gráfico a seguir:

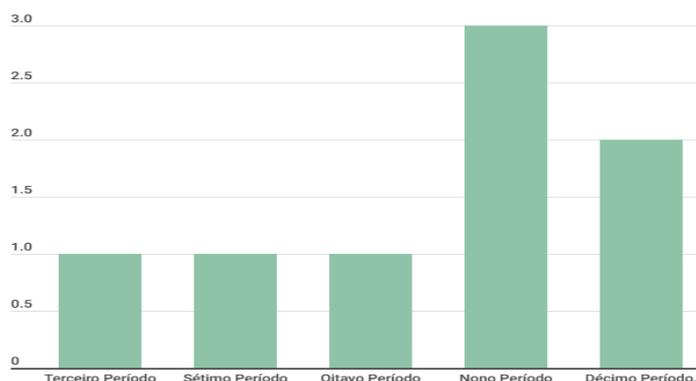
Gráfico 4 - Ano em que entraram no curso



Fonte: Formulário online elaborado pelo autor, 2024.

Os residentes entraram no curso entre as duas chamadas letivas da Universidade, ao longo dos anos citados acima. Fazem parte da terceira turma da UEPB da Residência Pedagógica do curso de História, no Campus I, de Campina Grande. Foram selecionados pelo edital lançado pela instituição em 2022, passando a atuar nas escolas inscritas no Programa no mesmo ano. Outro fator importante para conhecermos os colaboradores desta pesquisa diz respeito ao período letivo os quais estes estavam matriculados e cursando ao responder o questionário, como podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 5 - Período que estão cursando



Fonte: Formulário online elaborado pelo autor, 2024.

Observamos assim, que um residente está no terceiro período da graduação em História, um no sétimo e um no oitavo período; o maior percentual de residentes se encontra justamente no nono período, no qual temos três residentes, também temos dois residentes no décimo período².

Ou seja, percebemos que a maioria dos colaboradores se encontram entre os últimos períodos da graduação, entre o sétimo e nono período, dois residentes que passaram o tempo mínimo de nove semestres, encontram-se no décimo período, e dois residentes no meio da graduação, sendo respectivamente o terceiro e sétimo períodos.

O encontro com os colaboradores se deu por meio de um grupo de *Whatsapp*, no qual foi enviado o questionário para que eles respondessem. Esta rede social contribuiu para mantermos um maior grau de contato, principalmente para dialogar sobre as etapas da pesquisa no sentido da participação dos mesmos, seja respondendo ao questionário, ou enviando os documentos necessários para sua participação e também para o envio dos *links* para acesso às oficinas e demais materiais.

2.4 Fontes trabalhadas

A História enquanto campo científico nos proporciona múltiplos olhares para a sociedade na qual vivemos. Com o ensino de História não seria diferente, e para isso a historiografia nos proporciona uma gama diversa de possibilidades e olhares através da pluralidade de fontes. Estas múltiplas fontes em muito contribuíram enquanto norteadoras desta pesquisa, principalmente no que tange aos pesquisados, aos colaboradores e ao objeto pesquisado.

Trabalhar com fontes, principalmente as fontes históricas, é fundamental e imprescindível para reafirmar a veracidade da pesquisa, como aquilo ao qual o pesquisador propõe investigar. Para entender o que são fontes históricas, utilizamos a definição do historiador José D' Assunção Barros (2020, p. 07), como podemos observar a seguir:

“Fonte Histórica” é tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres

² No Projeto Pedagógico do curso de História da UEPB, Campus I não consta o décimo período. Quando os residentes expuseram tal resposta, tiveram como objetivo destacar o tempo de permanência do curso para além dos nove períodos que constam no Projeto.

humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no presente. As fontes históricas são as marcas da história.

José D' Assunção Barros (2020) afirma que as fontes históricas são, portanto, tudo o que é fabricado por homens e mulheres e por suas interações e interferências na sociedade, podendo se dar por meio de textos escritos, de pinturas, de construções, fabricação de equipamentos, utensílios e objetos ou modificações no meio ambiente e nas paisagens, deixando, assim, vestígios e registros de suas interações no meio social e ambiental.

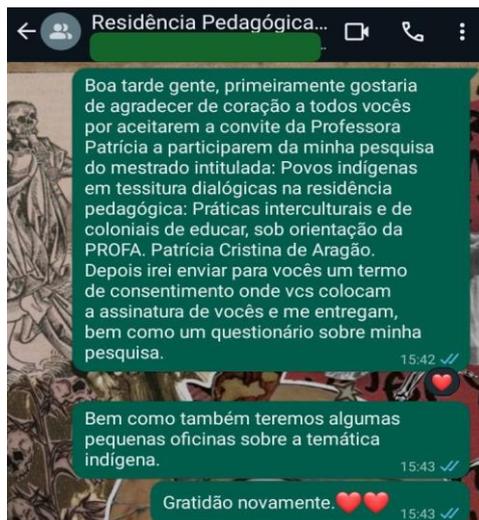
E através destes vestígios, os pesquisadores/historiadores podem construir suas fontes históricas, que podem se apresentar através de documentos textuais, através de cartas, jornais, diários, bem como através de documentos de vestígios arqueológicos e fontes orais, como entrevistas, relatos e gravações e imagéticas como fotos, imagens, pinturas, e também as fontes digitais.

Em relação às fontes utilizadas para o desenvolvimento e as articulações teóricas e práticas da pesquisa, nos valem de artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado das *Scientific Electronic Library Online* áreas de História, Educação, Sociologia, Antropologia, Geografia e Filosofia. Estes textos, em sua maioria encontramos em plataformas como: *Google Acadêmico*, (SciELO), Periódico CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, bem como em repositórios institucionais de universidades públicas e privadas.

No que tange à participação dos residentes, trabalhamos com a plataforma *Google forms*, na qual produzimos um formulário, o qual os mesmos responderam aos nossos questionamentos. Utilizamos também a rede social *Whatsapp*, que nos foi útil enquanto meio de comunicação para dialogarmos com os colaboradores da pesquisa, e usamos também a plataforma *Google Meet*, que nos proporcionou a possibilidade da realização das oficinas temáticas *online*.

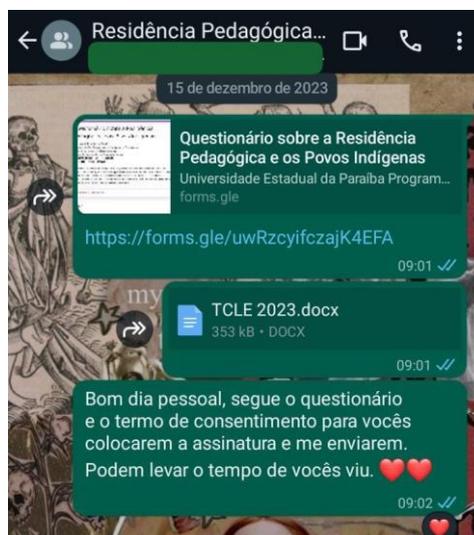
A partir da figura abaixo, podemos observar nosso primeiro contato com os residentes, bem como o envio do formulário contendo o questionário, via grupo *Whatsapp*, intitulado *Residência Pedagógica e os Povos Indígenas*.

Figura 1 - Primeiro contato com os residentes



Fonte: Arquivo do autor, 2024.

Figura 2 - Envio do formulário para os residentes



Fonte: Arquivo do autor, 2024.

Todas estas fontes em muito contribuíram para que esta pesquisa se tornasse possível, pois foi justamente através dela que nos comunicamos com os aportes teóricos, em amplas visões e perspectivas, seja sobre a temática indígena, a decolonialidade e interculturalidade, ou sobre o Programa de Residência Pedagógica, as políticas educacionais, a formação de professores, as práticas educativas. Elas também tornaram a participação dos residentes possível.

Assim, esta pesquisa ganhou seu escopo ao falar dos povos indígenas e suas diversidades, em um olhar dos povos indígenas a partir do colonizador, logo em seguida, a partir da decolonialidade e interculturalidade, graças aos artigos científicos,

dissertações e teses, em outro momento tentamos compreender o Programa de Residência Pedagógica como importante política educacional para a formação de professores. Essa pesquisa se enquadra, portanto, enquanto bibliográfica e documental.

Ao tentarmos compreender como os povos indígenas estão inseridos no Programa de Residência Pedagógica e ao analisarmos o subprojeto História da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, utilizamos das fontes bibliográficas e documentais, mas principalmente da pesquisa-ação e da observação participante ao nos determos nos colaboradores, que são os residentes, tanto no que se diz respeito ao questionário, bem como as oficinas temáticas, e posteriormente, a criação do portfólio digital.

No que compete ao questionário, este teve o intuito de sondar os residentes, para os conhecermos melhor, como também para preparar as oficinas temáticas, e principalmente para colher as informações necessárias para dialogar sobre como o subprojeto História, Campus I, da UEPB tratou a temática indígena e a formação docente dos residentes.

Assim o questionário se faz necessário pois, como afirmam Silva e Menezes (2005), o questionário se fundamenta por meio de “[...] uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante” (Silva; Menezes, 2005, p. 33).

O contato inicial com os colaboradores se deu em dezembro de 2023, quando foi feito o convite para participarem desta pesquisa, nisto, quatorze, dos quinze residentes, aceitaram participar; porém, apenas oito destes responderam ao questionário e enviaram a documentação.

Os outros seis, dos quatorze residentes que inicialmente aceitaram participar da pesquisa, por questões particulares não conseguiram dar prosseguimento à pesquisa. Para tanto, no que diz respeito ao questionário, instruímos os residentes sobre o mesmo, trazendo algumas informações essenciais, conforme podemos observar na figura abaixo:

Figura 3- Instruções do questionário

<p>Questionário sobre a Residência Pedagógica e os Povos Indígenas</p> <p>Universidade Estadual da Paraíba Programa de Pós Graduação em Formação de Professores Orientadora: Patrícia Cristina de Aragão Mestrando: Ewerton Rafael Raimundo Gomes</p> <p>Este questionário faz parte da dissertação de mestrado intitulada: TRAÇADOS INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS EM PRÁTICAS EDUCATIVAS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA. A pesquisa é fruto do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, sob orientação da Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão. Esta pesquisa busca compreender como graduandos/as do Programa de Residência Pedagógica, Subprojeto História, Campus I, compreendem sobre os povos indígenas, suas histórias e culturas no campo do ensino de História a partir de sua formação acadêmica e atuação no contexto do programa. Os dados deste questionário serão analisados e interpretados e irão compor o corpus da dissertação. Todo material coletado será, portanto, de responsabilidade do pesquisador.</p>

Fonte: Formulário online elaborado pelo autor, 2024.

Para além dos dados de identificação, como idade, gênero que se identifica e cidade em que reside, o questionário contou com 12 perguntas que se articulam entre formação docente, temática indígena, livro didático, formação escolar e o Programa de Residência Pedagógica. O questionário em muito nos auxilia, pois conforme destaca Gil (2008, p. 140).

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado.

Deste modo, o questionário se insere como importante fonte no sentido de que podemos observar e deixar registradas de forma escrita as suas realidades e experiências, tanto de vida como de formação, suas relações com a Residência Pedagógica, a sala de aula e a temática indígena, ao mesmo tempo que conhecemos mais sobre seus sentimentos e aspirações.

Utilizaremos, enquanto instrumentos para a coleta de dados, a técnica da observação participante, que está imbuída na pesquisa-ação, e a técnica de questionários e entrevistas, com perguntas pré-estabelecidas, no sentido de que estes instrumentos nos possibilitam uma compreensão maior do objeto estudado. A observação participante em muito contribui enquanto técnica de investigação. Podemos defini-la através do conceito da socióloga Cecília Minayo (2013):

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (p. 70).

Assim, nos guiando por Minayo (2013), compreendemos a observação participante enquanto técnica que nos proporciona um sentido mais prático à nossa investigação, principalmente no que diz respeito à desvinculação de olhares preconceituosos e estereotipados, bem como de interpretações já pré-estabelecidas em torno do objeto a ser pesquisado e dos participantes da pesquisa. Como cita Marques (2016, p. 277) “é no convívio com o grupo estudado que o observador percebe as questões realmente relevantes e que compreende aspectos que, aos poucos, vão aflorando”.

A observação participante se entrelaça estreitamente com o pesquisador ao vivenciar a sua pesquisa com o grupo estudado, este deve a todo momento observar tudo o que está em sua volta e que faz parte das realidades das pessoas as quais o pesquisador está analisando, percebendo principalmente as características mais relevantes para seu estudo.

Portanto, no que tange a esta pesquisa, a observação participante atua na prática de observação do pesquisador para com os residentes, seja nas questões escritas (como o questionário e como os residentes os responderam, participação no grupo de *Whatsapp*), como também em suas participações nas oficinas temáticas, e o comportamento dos residentes: suas falas, questionamentos, compreensão sobre as discussões das oficinas.

2.5 Trajetos construídos

No que compete ao projeto de pesquisa, este começou a ser pensado a partir das leituras feitas sobre o Programa de Residência Pedagógica e os povos indígenas, compreendendo a importância da temática para a formação de professores. A partir disto arquitetamos toda a parte escrita e, com sua conclusão no dia 24 de novembro de 2022, enviamos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade Estadual

da Paraíba, o qual solicitou alguns documentos que faltavam. O submetemos novamente no dia 26 de novembro de 2022. O projeto denominado *Traçados interculturais e decoloniais em práticas educativas sobre os povos indígenas na Residência Pedagógica em História*³ foi aprovado no dia 09 de dezembro de 2022, conforme podemos observar na figura a seguir:

Figura 4- Aprovação do projeto no Comitê de Ética

LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO							
Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	EWERTON RAFAEL RAIMUNDO GOMES	1	26/11/2022	09/12/2022	Aprovado	Não	

Fonte: Arquivo do autor, 2024.

No decorrer do ano de 2022 essa pesquisa se caracterizou pela fase de leitura documental e bibliográfica, bem como por refletir sobre as questões teórico-metodológicas e como estas seriam estruturadas e divididas na dissertação, e também sobre o objeto de pesquisa.

Até que em dezembro de 2023, em conjunto com a orientadora Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão, decidimos modificar parte desta pesquisa, principalmente o objeto da mesma. Agora, com o aval do Programa Residência Pedagógica, da Universidade Estadual da Paraíba, por meio da coordenadora institucional, a Profa. Dra. Paula Almeida de Castro, escolhemos como objeto de pesquisa a Residência Pedagógica em Campina Grande, no subprojeto História, no sentido de perceber como, na Residência Pedagógica, através do subprojeto História, a temática indígena foi abordada.

Neste sentido, após essas mudanças, a pesquisa passou a ser posteriormente denominada *Traçados interculturais e decoloniais em práticas educativas sobre os povos indígenas na Residência Pedagógica em História*, tendo como objetivo geral buscar compreender como estudantes de História do Programa de Residência Pedagógica, subprojeto História, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, elaboram, a partir de suas experiências formativas, percepções em torno da sociodiversidade indígena e das práticas culturais destes grupos étnicos.

Assim, ainda no final de 2023 já tínhamos concluído o segundo capítulo,

³ Código de aprovação pelo Comitê de Ética: 65519622.3.0000.5187.

intitulado *Culturas indígenas: diálogos interculturais e decoloniais*, também entramos em contato com os residentes do subprojeto História, da UEPB, Campus I, em um primeiro momento, os quinze residentes aceitaram, porém, um residente por motivos pessoais retirou o aceite.

Os inserimos no grupo de *Whatsapp* para explicar sobre suas participações na pesquisa, bem como para enviar as documentações e o formulário contendo o questionário, ficando este aberto de dezembro de 2023 a fevereiro de 2024, tempo este compreendendo o período de férias dos residentes da universidade, bem como suas disponibilidades para responderem e o envio dos documentos que provavam suas participações.

Em janeiro de 2024, sete dos residentes que inicialmente aceitaram participar do estudo, por motivos pessoais, acabaram declinando e negando o convite para se juntarem à pesquisa. Ficamos, portanto, com oito dos quinze residentes do subprojeto História, de Campina Grande.

Com os questionários dos oito colaboradores respondidos, começamos a pensar e elaborar as oficinas temáticas. Na semana em que iríamos começar com as oficinas temáticas, dois residentes nos comunicaram que por motivos pessoais não poderiam estar presentes, ficando assim com seis residentes nesta fase.

No dia 20 de fevereiro de 2024 iniciamos as oficinas. Na primeira, intitulada *A construção dos livros didáticos de História e os povos indígenas*, debatemos e analisamos como, historicamente, os povos indígenas foram representados nestas ferramentas pedagógicas, bem como as políticas educacionais em torno dos livros didáticos, alinhando com a formação de professores para com a temática indígena.

A segunda oficina ocorreu no dia 23 de fevereiro de 2024, e foi denominada *As linguagens educativas no ensino de História na óptica dos povos indígenas*. Esta oficina se caracteriza pelo diálogo e análise de fontes históricas e educativas, a exemplo do cordel, música, quadrinhos; como estas fontes são utilizadas pelos docentes no ensino de História e a importância que estas ferramentas representam para o debate sobre os povos indígenas.

No dia 06 de abril de 2024 fizemos duas oficinas, intituladas respectivamente: *Veredas da educação indígena no Brasil e a formação de professores*, e *As representações dos povos indígenas em livros didáticos de História nos últimos 15 anos*. Ambas as oficinas foram pensadas a partir das respostas dos residentes ao questionário, como também a partir de falas dos colaboradores na segunda oficina

temática, no que tange à educação escolar indígena e como a formação de professores se direciona aos povos indígenas e aos docentes que irão ministrar aulas nas escolas indígenas. Também foi pensado sobre como os povos indígenas foram inseridos nos livros didáticos de História a partir da Lei 11.645/08, direcionando as ausências e presenças de suas sociodiversidades nestas ferramentas didáticas.

Por fim, voltando à construção da escrita desta pesquisa, durante os meses de janeiro a abril de 2024, ao analisarmos novas fontes bibliográficas e documentais, principalmente sobre o Programa de Residência Pedagógica e a formação de professores a partir deste, construímos o capítulo 3, intitulado *Entre formação inicial e a prática de sala de aula: residência pedagógica em História*, bem como o capítulo 1, o metodológico, denominado *O tecelão metodológico da investigação*.

Os próximos passos da pesquisa consistiram em pensar sobre como construir o portfólio digital a partir das oficinas temáticas, bem como a escrita do capítulo quatro, intitulado até então como *A temática indígena e a experiência educativa da residência pedagógica*, no qual analisamos os olhares dos residentes sobre a temática indígena na escola, na formação docente, através da Residência Pedagógica e as práticas educativas. Apresentaremos também as oficinas temáticas, analisando sua importância e como estas se desenvolveram. E por fim, traremos o portfólio digital, produto pedagógico de nossa proposta.

As oficinas pedagógicas ganham um significado muito importante para esta pesquisa, pois foi a partir da metodologia de oficinas que pudemos construir os conhecimentos e saberes, em nosso caso a temática indígena, através da ação e reflexão, ou seja, na articulação entre teoria e prática, fazendo assim, um recurso pertinente para se discutir as questões indígenas com os residentes. Ou como afirmam Paviani e Fontana (2009, p. 78), “em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva”.

Portanto, as oficinas pedagógicas têm como finalidade vincular o viés teórico, com seus conceitos, pressupostos e vivências, bem como articular estas vivências com a prática, ou seja, a ação, marcando assim a construção dos saberes de forma coletiva. Para isto, como apontam Paviani e Fontana (2009), o planejamento é fundamental para que a oficina se concretize, assim:

A oficina, como qualquer ação pedagógica, pressupõe planejamento, mas é na execução que ela assume características diferenciadas das abordagens centradas no professor e no conhecimento racional apenas. O planejamento prévio caracteriza-se por ser flexível, ajustando-se às situações-problema apresentadas pelos participantes, a partir de seus contextos reais de trabalho (p.79).

Desta forma, o planejamento assume a primeira etapa para a realização da oficina, fase em que o professor, o expoente, a partir dos conhecimentos racionais e teóricos, irá pensar e sentir como a temática discutida será realizada e executada. A etapa do planejamento se configura como flexível, assim o professor pode se ajustar às questões e problemas que são apresentadas no percurso, através dos residentes, que em nosso caso, se deu através das respostas dos residentes ao questionário aplicado. A segunda etapa se constitui através da ação, em aplicá-las com os residentes, e por fim, analisar a participação dos residentes e seus questionamentos nas oficinas.

3 CULTURAS INDÍGENAS: DIÁLOGOS INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS

Neste capítulo, refletiremos sobre as culturas indígenas, tendo como palco, as relações entre os povos nativos e os colonizadores europeus para, com isso, reafirmamos a importância dos debates em torno da interculturalidade e decolonialidade, ou seja, compreender as riquezas culturais presentes nas diversidades indígenas através da superação de estereótipos e preconceitos existentes na sociedade brasileira, decorrentes das visões eurocêntricas elaboradas em relação aos povos ameríndios.

Para tal, analisaremos as políticas públicas educacionais: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, apresentando também a importância das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que abordam as questões raciais relativas ao povo negro (a primeira), e ao povo negro e povos indígenas (a segunda), trazendo as políticas públicas como ponto central para compreender a importância destas no que diz respeito à representação dos indígenas como protagonistas de suas histórias, bem como a inserção de debates que percebam suas sociodiversidades e pluralidades.

As políticas educacionais, portanto, devem promover uma educação dentro e fora de sala de aula que estimule a interação, compreensão e respeito às diferentes culturas e grupos étnicos indígenas, e que cada vez mais se desvincule dos pensamentos eurocêntricos que perpetuam até os dias atuais os preconceitos existentes para com os povos nativos, os quais também pontuamos neste capítulo, principalmente ao entender as relações entre europeus e indígenas.

3.1 Culturas indígenas, saberes que curam em diálogo com a interculturalidade

As culturas indígenas estão estritamente ligadas às suas formas de ser e viver em sociedade, através das relações, interações e interferências no meio social, quando mais de um ser se articula com outro. A cultura indígena é uma herança ancestral composta de tradições que estão enraizadas nas diversas etnias que compõem os povos indígenas.

Elas apresentam características únicas, que contribuíram significativamente para a formação sociocultural do Brasil, tanto em suas expressões artísticas, quanto em danças, religiões e modos de vida, sendo reflexo de uma profunda conexão com

a natureza e uma compreensão particular do mundo em que vivemos.

As culturas indígenas se refletem em aspectos como a medicina tradicional, a culinária e as práticas agrícolas sustentáveis, ou seja, as culturas indígenas transcendem a esfera cultural, abraçando também aspectos ambientais e sociais.

Inicialmente, ao enfatizarmos as diversidades e pluralidades indígenas nos âmbitos sociais, linguísticos, étnicos e culturais, analisamos tais questões a partir da ambiguidade dos discursos modernos dos colonizadores europeus, entrelaçada com os próprios entendimentos dos povos indígenas sobre suas diversidades nas vivências e protagonismos, em que apresentamos os preconceitos e estereótipos advindo das teorias e ideologias colonizadoras. Nos detivemos a um olhar multiétnico e intercultural, destacando também a importância da interculturalidade.

Neste sentido, falar sobre os povos indígenas é ressaltar o outro, esse outro em relação à história, à cultura e às relações sociopolíticas, bem como nas relações entre os indígenas e os europeus, desde os seus primeiros contatos no contexto da colonização. Atentando-se que, atualmente, o outro não é tão distante da nossa realidade como no passado. Gusmão (1999, p. 44-45) nos afirma:

[...] se no passado o outro era de fato diferente, distante e compunha uma realidade diversa daquela de meu mundo, hoje, o longe é perto e o outro é também um mesmo, uma imagem do eu invertida no espelho, capaz de confundir certezas pois, não se trata mais de outros povos, outras línguas, outros costumes. O outro hoje, é próximo e familiar, mas não necessariamente é nosso conhecido.

Aqui denotamos também como esse outro pode ser percebido através da alteridade, e como ela é importante no momento em que falamos sobre relações entre grupos sociais distintos, principalmente com o advento do capitalismo. Assim, esse outro é concebido aqui através das relações entre europeus e os povos indígenas que habitavam o continente americano antes da chegada dos colonizadores. Definimos a alteridade a partir da fala de Molar (2011, p. 62):

A noção de alteridade recebeu vários vieses, inclusive, quanto à sua etimologia. Para a Psicologia, alteridade se refere ao “conceito que o indivíduo tem segundo o qual os outros seres são distintos dele. Contrário a ego” (Dicionário de Psicologia, 1973, p. 75). Já para a filosofia: “do latim alteritas. ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro”.

A partir da definição de alteridade, da distinção entre seres, mas também como esses se relacionam e constroem discursos que categorizam e caracterizam o

diferente como outro, apresentamos aqui o indígena como outro, este sendo sujeito histórico, com suas próprias culturas, pluralidades, línguas, costumes, práticas e formas de conceber arte, o qual a nossa ancestralidade tem raízes fincadas enquanto brasileiros, latino-americanos, tendo marcas deixadas de um passado anterior à colonização, sendo assim, originários, estando presentes nas terras que conhecemos atualmente como Brasil muito antes da chegada dos europeus a este território.

Este outro que também se apresenta em suas relações com os colonizadores europeus, muitas vezes articulando-se em resistências aos desmandos e ideologias europeias e atualmente nas suas lutas por direitos e reconhecimento nas demais áreas da sociedade, como educação, saúde, segurança, o direito a possuir suas terras ancestrais, suas culturas, tradições e línguas, dentre outros fatores.

As ancestralidades indígenas fazem parte da sociedade brasileira nas suas demais formas e âmbitos, então, ao falar sobre os povos indígenas em relação ao colonizador, inserimos um debate sobre os nossos ancestrais indígenas, que estavam nestas terras antes de quaisquer outros. Os indígenas são plurais em suas identidades, especificidades, diferenças, nas suas singularidades e na forma como se relacionam com o meio social através das suas culturas.

Assim, a pluralidade relativa aos povos nativos é diversa culturalmente, etnicamente, linguisticamente, dentre outras coisas, e é neste sentido que os olhares não coloniais se tornam importantes para entender as dinâmicas destes povos. Quando falamos sobre os ameríndios, suas culturas e diversidades, estas populações ainda são percebidas pelo olhar do colonizador, com visões de mundo eurocêntricas.

Um dos estereótipos atribuídos a estas populações é a sua categorização de índio enquanto ser unitário, que vem a ser resultante de um equívoco histórico, no qual os colonizadores pensaram ter chegado às Índias. Nesse sentido, como destacou Lopes (2016, p. 41), entendemos que.

Apelidados de índios pelos colonizadores, todas essas populações foram padronizadas, como se toda a diversidade cultural pudesse ser resumida em um único termo, típico do pensamento monocultural e da razão indolente da modernidade, deixando de lado a multiplicidade cultural dos povos originários.

Entendemos que a partir deste posicionamento dos colonizadores, os povos indígenas foram inseridos forçadamente em padrões culturais, políticos e sociais nos quais as suas pluralidades e identidades eram invisibilizadas, principalmente devido

ao pensamento de uma única cultura moderna, que seria justamente a europeia e ocidental.

Outro aspecto pertinente que devemos nos atentar é que os povos indígenas foram vistos como homogêneos pelos colonizadores, em uma condição de selvageria, os quais eram tidos como “não civilizados”. Ao classificar povos tão diversos por esta perspectiva, se notabilizaram esses grupos étnicos, enquanto única população, nos demais âmbitos das relações sociais.

Hoje, a categorização “índio” a qual por muito tempo foi designada aos povos indígenas vem sendo problematizada e combatida pelos indígenas. Percebemos assim, que as resistências e lutas travadas pelos povos indígenas em muito contribuíram para a quebra deste estereótipo. Essas populações se auto proclamam e preferem as nomenclaturas de “indígenas” e povos “originários”. Lopes (2016, p. 42) afirmou que:

A escolha por povos indígenas se dá respeitando o que está representado nos principais documentos, tanto na legislação, quanto nos documentos oficiais do Brasil, que tratam questões de direitos culturais, educacionais e de território. Já a expressão povos originários, também, aparece durante o desenvolvimento da escrita, praticamente existe em conjunto com o “indígena”, adequando à concepção teórica apresentada e aos principais documentos oficiais e acordos internacionais de diversas instituições que representam e defendem os direitos dessas populações, que, atualmente, definem e se auto-definem, assim, esse grande universo social

Portanto, analisamos que o nome “indígena” vem sendo utilizado principalmente em documentos oficiais, bem como na legislação brasileira, em vários âmbitos, como o da saúde, educação, direitos humanos e cultura; já o termo “originários”, para além dos documentos e leis, está inserido em categorias e conceitos teóricos, principalmente de seminários e acordos internacionais, tanto governamentais, como acadêmicos e de movimentos sociais indígenas, com o intuito de lutarem e defenderem as diversidades e direitos institucionais destes povos, percebendo suas culturas e relações sociais.

Outra questão que é atrelada de forma estereotipada e preconceituosa aos indígenas, é a sua relação com a natureza. Fleuri (2017, p. 285) em relação ao entendimento dos povos indígenas em relação a natureza, afirmou:

A maioria das culturas originárias brasileiras também entendem a Terra como Mãe (Pachamama). A Mãe protege e promove a vida mediante dádiva e reciprocidade. A natureza torna a vida humana possível. Por reciprocidade,

os seres humanos são convidados a cuidar e proteger a natureza.

Compreendemos que, diferentemente das cosmovisões indígenas, onde a natureza é tida como representação de uma mãe, que protege e provê a vida humana, e que estes humanos têm o dever de preservá-la, para os ocidentais, principalmente para os europeus, a natureza tem como concepção um objeto que deve ser dominado, que suas riquezas e produtos sejam apropriados e mercantilizados.

Percebemos que historicamente, principalmente a partir da História Moderna, por volta do século XVI, a maneira de ver o mundo dos europeus se baseava na colonização e exploração de riquezas naturais, na qual o meio ambiente era violado de forma predatória, assim como complementou Fleuri (2017, p. 286) “bem como a sua própria força de trabalho para realizar a acumulação privada de capital”.

Identificamos também que a força de trabalho que os europeus utilizaram para conquistar essas riquezas provindas do meio ambiente, foi através da escravização dos povos indígenas, mas principalmente da mão-de-obra dos povos africanos e afro-brasileiros, através de toda uma justificativa civilizatória e ideológica.

Segundo Fleuri (2017), é a partir das cosmovisões e ancestralidades dos povos indígenas, no que se diz respeito às questões humanas, espirituais e biofísicas, que este pensamento moderno e eurocêntrico ocidental, que divide natureza e sociedade, pode ser superado. Nesse sentido o meio ambiente não vai ser visto apenas como algo a ser explorado e conquistado, suas riquezas são serão retiradas de forma predatória, pensando apenas no acúmulo de capital financeiro. Como defendeu Fleuri (2017, p. 286):

Assim, as culturas originárias oferecem uma visão de mundo que pode contribuir para superar o impasse em que as culturas ocidentais e o sistema capitalista se encontram hoje, no que diz respeito à sustentabilidade da vida e do ecossistema no planeta.

Neste sentido, compreendemos a importância das culturas indígenas nos debates sobre natureza e meio ambiente, como forma de superação das cosmovisões e ideologias ocidentais eurocêntricas, em que a fauna e a flora são vistas apenas como meios de lucros capitalistas. Para além disto, os modos de viver e sentir dos povos indígenas com relação ao que nos cerca em toda a natureza contribuem ainda mais com uma mentalidade sustentável, entendendo que o meio ambiente e todos os animais devem ser respeitados e preservados.

Como citou Fleury (2017, p. 286), esse modo de viver “promove a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais que dá sustentação aos sistemas integrais de vida dos povos ancestrais”. Assim, os seres humanos devem se relacionar não apenas com outros humanos, mas com a natureza (fauna e flora) e também com seus antepassados.

De acordo com os povos indígenas, entendemos que para que aconteça o bem-viver, este deve desenvolver a partir de uma convivência harmoniosa em e sintonia com a natureza, que a relação entre seres humanos, a fauna e flora deva se dar de forma respeitosa, interligando também com os nossos ancestrais, os que vieram antes de nós. Como dialogou Fleury (2017, p. 286), devemos “Revalorizar esta relação holística, tecida pelos povos ancestrais mediante práticas comunitárias dialógicas integradas com o mundo natural”. Portanto, percebemos as relações comunitárias que devem ser tecidas nas relações sociais, e não as individuais.

Assim, vai ser essa relação sentimental e espiritual que vai nos unir em um sentimento de cura para conosco enquanto humanos, mas também com a natureza. E este processo se dará justamente com o rompimento da depredação, desmatamento, caça e extração predatória com fins lucrativos em excesso, não preservando, e cuidando do meio ambiente e dos seres que a habitam, tanto animais como os próprios seres humanos.

Segundo Fleury (2017), nas culturas dos povos indígenas brasileiros, estes entendem e concebem a terra enquanto Pachamama (Mãe), a que protege e que promove a vida por meio de um ato de reciprocidade. Ou seja, a natureza dá a vida aos seres humanos, e estes, portanto, tem o dever de cuidar e proteger a natureza.

Identificamos então que, para os indígenas, a terra, a natureza e o meio ambiente tem um significado grandioso, pois cuidam e dão vida aos povos nativos, que por sua vez, terão o dever e obrigação de reciprocidade no ato de defender a sua mãe terra e os seres que a habitam.

Estas visões de mundo também serão concebidas nas suas relações educativas, visando a autonomia pessoal, bem como a participação comunitária, ou seja, é seu dever particular, bem como o de toda a comunidade, cuidar e proteger o meio ambiente.

Percebe-se que estas perspectivas educativas dos povos indígenas se diferem das concepções educacionais coloniais fomentadas e criadas pela modernidade europeia. Outro fator que inserimos nos preconceitos eurocêntricos e que podemos

destacar, o qual descaracteriza as diversidades culturais indígenas é o que se refere à diversidade linguística dos povos nativos. Assim, Vasconcelos (2017, p. 98) afirmou que:

Outro fator cultural fundamental é a língua. Ao longo do tempo, foram utilizados inúmeros artifícios para obrigar os povos indígenas a abandonar sua língua materna, a catequese e o Diretório Pombalino tiveram papel de destaque nesse processo.

Destacamos, conforme afirmou Vasconcelos (2017), que as múltiplas línguas faladas pelos povos indígenas também foram e são inseridas de forma pejorativa, estereotipada e preconceituosa na sociedade devido às visões de mundo eurocêntricas e coloniais. Estas ideologias colocavam as línguas nativas em um patamar unitário, sem diferenças ou identidades próprias de cada população. Neste sentido, Ribeiro (1957, p. 32) defendeu que:

A língua constitui um dos elementos mais persistentes da cultura; todavia, também ela reflete, forçosamente, as experiências vividas pelo grupo. Assim, concomitantemente com os processos de integração e aculturação, opera uma diversificação da língua, quando menos para exprimir o novo mundo em que o grupo se vai integrando.

Percebemos então que, pelo fato da língua ser um dos componentes que constituem uma cultura, que está entrelaçada às vivências de uma população e grupo social, ao generalizar as línguas nativas dos povos indígenas, o projeto colonizador europeu se utiliza disso como forma de enfraquecer as culturas originárias, de integralizá-los às culturas eurocêntricas, e de extinguir a diversidade linguística existente dos povos nativos.

Com isto, dada a necessidade de comunicação entre indígenas e colonos, os primeiros acabaram, no passado, por abandonarem suas línguas nativas e adotarem o português, como declarou Ribeiro (1957, p. 33), “Desde sempre tribos indígenas vêm perdendo suas línguas pela adoção de outros idiomas de grupos que as dominaram”, como forma de manterem uma melhor comunicação e relação com aqueles que os colonizaram.

Segundo dados do IBGE⁴, coletados no ano de 2022, atualmente existe um

⁴ DADOS do Censo 2022 revelam que o Brasil tem 1,7 milhão de indígenas. **Ministério dos Povos Indígenas**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de->

total de 274 línguas indígenas no Brasil, de aproximadamente 305 diferentes etnias, tendo, no país, um total de 1.693.535 pessoas dessas etnias, o que representa 0,83% do total de habitantes, sendo que no censo de 2010, quando se realizou o censo anterior, foram contabilizados 896.917 indígenas no Brasil. Comparando os dados isso equivale a um aumento de 88,82% das populações nativas no nosso país em 12 anos, período em que esse contingente quase dobrou.

Observamos então, que os discursos de que os povos indígenas estão desaparecendo na sociedade brasileira tornam-se uma falácia ao mostrarmos dados que anunciam o aumento da população indígena no Brasil. A partir destes dados, para além das diversidades linguísticas dos povos nativos, podemos perceber a diversidade populacional e étnica dos povos indígenas, ao mostrarmos que as línguas faladas por estas populações são dialogadas em 305 etnias diferentes. Neste âmbito, Ribeiro (1957, p. 42) enfatizou:

Assim se vê que a população indígena brasileira não está condenada ao desaparecimento enquanto contingente humano e que sua sobrevivência e seu incremento estão na dependência direta da assistência que lhe for assegurada.

Ao trazermos à tona os discursos sobre as múltiplas línguas indígenas de etnias brasileiras, em que destacamos dois grandes troncos linguísticos, o Tupi e o Macro-Jê, entramos no estereótipo dos indígenas enquanto seres que desapareceram ao longo da História e sofreram da aculturação e integração em sua totalidade, nos percursos temporais e espaciais.

Este sentimento de extermínio dos povos nativos pode ser dialogado através das ideias de Darcy Ribeiro, em sua obra intitulada *Culturas e línguas indígenas do Brasil*, de 1957, que traz alguns fatores que o antropólogo diz ser crucial para isto, como conceitos de genocídio, etnocídio e aculturação, este último que veio a ser modificado, e se usa na atualidade o termo “hibridismo cultural”.

O primeiro fator, o genocídio, segundo Silva (2015) se dá através de um extermínio físico, completo ou em parte, de um grupo étnico indígena, ele ocorre por vários motivos, sejam estes políticos, econômicos, religiosos, étnicos ou raciais, entre outros fatores. O significado de aculturação⁵ em muito vem nos valer ao dialogarmos

indigenas#:~:text=Em%202022%2C%20o%20n%C3%BAmero%20de,da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20total%20do%20pa%C3%ADs. Acesso em: 18 dez. 2023.

⁵ Termo este que não é mais utilizado, agora o correto é “Hibridismo Cultural”.

e analisarmos sobre questões que envolvem os povos indígenas, para isto, trazemos as falas de Panoff e Perrin (1973, p. 13) para conceituar a aculturação.

[...] para designar os fenômenos que resultam da existência de contatos diretos e prolongados entre duas culturas diferentes e que se caracterizam pela modificação ou pela transformação de um ou dos dois tipos culturais em presença.

Gaglietti e Barbosa (2007, p. 3) ao chamarem atenção à definição de hibridação cultural a partir de Néstor García Canclini (1995), destacaram que:

[...] o processo de hibridação cultural da América Latina decorre da inexistência de uma política reguladora ancorada nos princípios da modernidade e se caracteriza como o processo sócio-cultural em que estruturas ou práticas, que existiam em formas separadas, combinam-se para gerar novas estruturas, objetos e práticas.

Assim, a hibridação cultural é compreendida enquanto o resultado da existência de relações sociais entre povos com duas culturas distintas e diferentes, em que este contato se dá de forma longa e, a partir disto, estas culturas, que anteriormente existiam em formas separadas, passam a se unirem, criando assim novas práticas culturais.

Segundo Silva (2015) o segundo fator, o etnocídio, tem estreita ligação com o primeiro, mas o que os difere é que o segundo não se caracteriza pelo extermínio físico dos povos nativos, mas sim pelo aniquilamento das culturas indígenas, impondo as culturas europeias e suas visões de mundo, que causam a destruição de crenças, valores e tradições socioculturais de determinada etnia ou grupo social.

Já o terceiro fator, como defendeu Silva (2015), foi entendido como uma nova situação na qual este grupo, que é dominado, vivenciou o processo de “aculturação”. Os povos indígenas abandonariam seus valores culturais, suas crenças e tradições, deixando assim de serem “originários”, a partir do momento em que iriam se incorporar na cultura dominante. Portanto, como afirmou Silva (2015, p. 57).

Entretanto, apesar dos números apontarem esse significativo crescimento da população indígena, o pensamento sobre a provável assimilação dessa população ainda é marcante no âmbito social e educacional no Brasil, de forma que ainda há grandes dificuldades em a maioria da população brasileira reconhecer a existência desses povos e, para além disso, reconhecê-los como sujeitos de direitos específicos e diferenciados.

Mesmo os povos indígenas apresentando um crescimento populacional nas últimas décadas, como citamos acima, os discursos estereotipados de sua extinção e desaparecimento na sociedade brasileira ainda são muito corriqueiros no dia-a-dia, principalmente nos debates de sala de aula, ainda que as políticas públicas venham a combater estas visões no âmbito educacional, elas existem e estão enraizadas.

Porém entendemos que estes olhares em relação aos povos nativos são combatidos, principalmente pelos movimentos sociais, professores comprometidos com o respeito às diversidades no âmbito da educação, dentre outros. Os discursos sobre os povos indígenas enquanto seres híbridos vêm sendo combatidos nas escolas, percebendo as diversas realidades socioculturais presentes nos grupos étnicos.

Até este momento inserimos os debates sobre as culturas indígenas na perspectiva das dualidades com as visões estereotipadas advindas das cosmovisões europeias e eurocêntricas do mundo. Isso se torna importante para refletirmos em torno das culturas dos indígenas a partir dos olhares propostos pela interculturalidade. Dialoga Sacavino (2016, p. 196) sobre o objetivo da interculturalidade:

A interculturalidade é a recuperação, afirmação e a recriação da identidade e da vida, assim como da religião e a cosmovisão de um povo ou de uma comunidade, de forma que se reconheça no imaginário coletivo e se reafirme como própria e como válida.

A interculturalidade, ao ser pensada em torno dos povos indígenas, traz estes conceitos de valorização das identidades diversas que são existentes nos vários grupos étnicos indígenas, principalmente através das políticas públicas, que historicamente serão reconhecidas e afirmadas pelas lutas e resistências dos movimentos sociais indígenas e dos próprios ameríndios em si.

Em torno destas políticas, podemos citar a Lei nº 11.645 de 2008, que tornou obrigatório o estudo da História e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros nos Ensinos Fundamental e Médio na Educação Básica do Brasil. Assim, é de grande valia pensar a interculturalidade para com os povos indígenas, pois, como afirmam Bergamaschi e Gomes (2012, p. 54) no que diz respeito aos debates interculturais em torno dos povos indígenas, denota-se que:

Afirma que os povos ameríndios construíram um “patrimônio para a interculturalidade”, referindo-se aos conhecimentos constituídos

historicamente e que resultam, por exemplo, em conhecer ao menos uma língua nacional para estabelecer o diálogo de fato com outras sociedades, em transitar entre saberes tradicionais e modernos, em lidar com economias de mercado e manter valores próprios da economia da reciprocidade, entre outras possibilidades.

A partir disso, ressaltamos a importância dos pensamentos interculturais para os indígenas, no sentido de que as suas diversas culturas, tradições, crenças, valores e construções materiais e imateriais, enquanto um dos maiores patrimônios de nosso país, são vistas de forma crítica e plural, respeitando as identidades e diferenças de cada povo e a forma como estas suas diversidades contribuem historicamente para os conhecimentos e saberes, estes que por muito tempo foram colocados em categorias de inferiorização e marginalização.

Ou seja, suas relações com o sagrado, com o meio ambiente, as múltiplas línguas faladas e suas ancestralidades são de grande valor para o conhecimento histórico de grande parcela dos povos brasileiros. É possível para esses povos se relacionar com outras sociedades, transmitindo saberes que resistem desde seus antepassados, mesmo com o projeto de genocídio e aculturação dos povos indígenas pelas cosmovisões eurocêntricas e capitalistas, no qual o homem branco e europeu foi visto como superior nas relações de poder estabelecidas entre europeu e não europeu, como afirmam Pereira e Paim (2018, p. 1237):

A justificativa da superioridade do homem branco foi um elemento ideológico central nesse processo, pois os europeus acreditavam ou faziam acreditar que estavam a levar civilização e modernização àqueles povos inferiores e atrasados [...]

Neste olhar sobre o europeu, homem e branco, em suas cosmovisões e ideologias de um mundo capitalista, este teria o papel de colonizar, civilizar e modernizar populações e civilizações que estes consideravam como inferiores, bárbaros e atrasados no tempo e no espaço, e com isto exterminar todas as culturas dos povos nativos, bem como qualquer movimento de resistência, e também explorar suas riquezas naturais e o que mais acharem necessário para o acúmulo de riquezas dos povos europeus.

Como afirmaram Reis e Andrade (2018) entendemos que o pensamento decolonial surge como forma de superação desse pensamento, que afeta majoritariamente os povos nativos americanos, principalmente os da América Latina e os povos africanos e seus descendentes no continente Americano. Neste sentido,

entendemos o pensamento decolonial e seus propósitos como:

O pensamento decolonial objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial (Reis; Andrade, 2018, p. 3).

Destacamos que a decolonialidade então, tem como finalidade contestar e colocar em dúvida as questões em volta das ideologias eurocêntricas, principalmente colonizadoras, desde esta necessidade de civilizar e modernizar a integralizar povos e etnias nativas de determinado território, exterminar suas crenças, religiões, valores e modos de vida.

Ou seja, o pensamento decolonial surge como forma de resistência à dominação colonial imposta aos indígenas, questionando seus elementos epistemológicos, que por muito tempo atuaram ideologicamente nas sociedades, tanto ocidentais como também orientais, sendo impostos pela conjuntura colonial. A partir da necessidade e importância do olhar decolonial, ao falar sobre os povos indígenas, podemos em muito articular o debate com a interculturalidade, como afirma Sacavino (2016, p. 190):

Querer pensar e praticar a descolonização num marco de interculturalidade implica necessariamente assumir a complexidade e a diversidade de vozes, sujeitos, projetos e lugares culturais, sociais, políticos e econômicos produzidos nas sociedades atuais frente aos núcleos de desigualdade existentes.

O pensamento decolonial em sintonia com a interculturalidade nos leva primeiramente a entender que as culturas até então excluídas e inferiorizadas são em suma complexas e diversas, principalmente pela diversidade de vozes existentes e de identidades múltiplas.

Assim, ao nos alinharmos aos povos indígenas, devemos perceber as várias etnias que compõem o território brasileiro, com línguas, crenças e culturas variadas entre elas, e isto se atrela também a como cada etnia e população se insere na sociedade, nas suas próprias lutas por direitos, seus lugares no mundo, suas diversidades culturais, sociais e políticas e como os ameríndios se inserem em uma sociedade em que a desigualdade é crescente, principalmente nas comunidades

indígenas.

Devemos analisar a interculturalidade para além de entendermos as identidades e culturas dos indígenas; nos atentarmos a esta enquanto um projeto político. Para isto devemos mirar nossos olhos para o interculturalismo crítico, que se alinha com os pensamentos decoloniais, analisando as relações entre os colonizadores europeus e os colonizados na América Latina. Então, como afirmou Fleuri (2017, p. 281):

O interculturalismo crítico aponta para um projeto político, social, ético e epistêmico necessariamente decolonial. Significa compreender e confrontar a matriz do poder colonial, que historicamente vincula a ideia de raça, como um critério de classificação e controle social, com o desenvolvimento do capitalismo global (moderno, colonial, eurocêntrico), iniciado como parte da formação histórica da América.

E complementando, ao falar precisamente sobre os povos indígenas e o interculturalismo crítico, dialogou Fleuri (2017, p. 284):

O diálogo intercultural crítico com os povos originários implica em desconstruir os processos e princípios coloniais e em promover a construção de modos não coloniais de ser e viver, bem como de poder e saber. Decolonializar implica um projeto intencional e processo contínuo e insurgente de diálogo e cooperação intercultural, que reinvente modos de vida não-coloniais.

Observa-se então que o interculturalismo crítico surge enquanto projeto político e social, se alinhando com as críticas e questionamentos de forma problematizadora a respeito das epistemologias coloniais e das ideologias eurocêtricas, questionando suas visões de mundo, principalmente na América Latina, com preconceitos historicamente marcados em torno de etnias e raças, onde o colonialismo, a partir disso, utilizava também um critério para classificar e controlar a sociedade, se atrelando também ao mundo capitalista.

Assim, a partir da interculturalidade, tendo como ponto de partida e de olhar os povos indígenas, tendo como um dos principais pontos a desconstrução dos modos de vida e pensamentos coloniais, pode-se então observar e compreender as diversidades culturais e sociais dos povos nativos, se atentando às suas múltiplas identidades e como estas sempre estiveram em diálogo com toda a sociedade brasileira, na qual, através de políticas públicas, estimula-se uma maior interação, compreensão e respeito para com as diferenças e identidades indígenas.

3.2 Os saberes indígenas, suas representações e as políticas educacionais

Entendendo o indígena como o outro, percebemos as suas relações sociais, culturas e diversidades. Em um Brasil que nasce com um discurso colonialista é importante perceber a importância dos discursos decoloniais e interculturais, que surgem como rotas de fuga contra a propagação de preconceitos e estereótipos que muitas vezes estão impregnados para com os povos indígenas.

Os estudos interculturais e decoloniais emergem em uma grande relevância, pois ao pensar sobre o indígena, se preza justamente por discursos que tragam suas diversidades e pluralidades à tona, que problematizem como, historicamente, na América Latina, os povos indígenas sofreram e sofrem ainda atualmente um genocídio, não apenas ao assassinar estas pessoas, mas também ao massacrar suas culturas, tradições, crenças, modos de vida e línguas. Bem como dialogou Darcy Ribeiro (1970, p. 193) ao entender os problemas dos indígenas.

O problema indígena não pode ser compreendido fora dos quadros da sociedade brasileira, mesmo porque só existe onde e quando índio e não-índio entram em contato. É, pois, um problema de interação entre etnias tribais e a sociedade nacional.

Por conseguinte, pensar as relações com os povos indígenas os problematizando e principalmente respeitando suas pluralidades e diversidades, nos leva a pensar como estes povos são vistos na sociedade brasileira a partir do momento em que se introduzem nas políticas educacionais, tendo como fio condutor pensar práticas educacionais enquanto meios para propagação de discursos empáticos, respeitosos e que difundam as diversidades dos povos indígenas, bem como suas culturas, crenças e tradições. Assim, a Educação deve aparecer como problematização das relações sociais entre as pessoas, como enfatizou Paulo Freire, apontando que:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada do mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (1987, p. 94).

A partir desta fala de Paulo Freire, podemos entender que a Educação se dá

de uma forma intencional, nas relações entre educador(a) e educando(a), nas quais devem ser respeitadas e problematizadas as relações sociais, históricas, culturais e filosóficas da sociedade, compreendendo principalmente as realidades existentes.

Assim, devemos pensar a Educação enquanto “problematização dos homens e suas relações com o mundo” (Freire, 1987, p. 94), devemos conceber, ao falarmos dos povos indígenas na educação, as práticas educativas e as relações de ensino e aprendizagem com a finalidade de entender estes povos, em suas realidades e identidades próprias, bem como culturas, línguas, crenças e tradições diferentes. E cabe à Educação o processo de problematizar e de trazer discursos respeitosos em relação às diversidades e pluralidades, bem como em relação à manutenção e preservação desses povos através dos saberes que lhes constituem, não apenas os acadêmicos, mas também os ancestrais.

Neste sentido, torna-se importante entender que as políticas educacionais em muitos casos surgem como aporte que trazem a obrigatoriedade de demonstrar o protagonismo dos povos indígenas em suas sociodiversidades para a educação escolar não indígena, ou seja, trazem o debate sobre os ameríndios para a temática indígena na educação escolar não indígena.

A partir disso analisamos algumas características das políticas educacionais para os povos indígenas contidas na Constituição de 1988, a qual, embasados em Jacomini e Azevedo (2005), compreendemos como marco legal que ressignifica as políticas integracionistas vigentes no Brasil até o fim da Ditadura Civil Militar. Grupioni (2001, p. 95) afirmou que:

Toda legislação anterior embora marcada por diretrizes protetoras, apostava na gradual assimilação e integração dos povos indígenas à comunhão nacional, porque os entendia como uma categoria transitória e fadada à extinção [...] a Constituição de 1988 assegurou o direito à diferença cultural, reconhecendo suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições.

Como aponta o autor, entendemos e destacamos a relevância que os povos indígenas vêm ganhando a partir da década de 1970, mas especialmente na década de 1980, principalmente com a Constituição Cidadã em 1988 e com as reivindicações dos movimentos sociais indígenas pedindo a inserção de discussões sobre os povos nativos que não fossem geradas em torno de preconceitos e estereótipos, especialmente.

Nestas visões, os indígenas eram percebidos enquanto apenas um povo que se encontrava à beira da extinção, discurso este que a Constituição de 1988 tentou mudar. Como bem citam Jacomini e Azevedo (2005) em relação aos povos indígenas nas décadas de 1980 e às políticas educacionais, podemos notar que:

A educação indígena vem se tornando um assunto de relevância nas últimas décadas, estando inserida num momento de redimensionamento das relações entre índios e não índios, iniciado principalmente a partir de finais da década de 1970 e início da década de 1980. Sobretudo a partir da Constituição de 1988, percebe-se uma perspectiva de superação das políticas educacionais integracionistas e assimilacionistas em vigor até o período. A educação até então não visava o convívio com a diversidade, mas sim uma homogeneização cultural, na qual os índios teriam que se incorporar. (p. 1-2).

Compreendemos, a partir da fala das autoras, que a temática indígena vem a adquirindo um maior protagonismo no Brasil, principalmente quando se tem uma desvinculação com os discursos integracionistas e assimilacionistas no campo da educação, ou seja, os povos indígenas deixaram de ser representados por políticas que não compreendem as suas diversidades e direitos sobre seus territórios, bem como a sua organização social, costumes, línguas, tradições e culturas. Tudo isto passou a se verificar principalmente na década de 1980, a partir da luta do movimento social indígena, com a culminância da Constituição de 1988.

Portanto, vale, para além da Constituição de 1988, destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Lei nº 11.645/08, que nos trazem as bases da educação brasileira, bem como propostas pedagógicas que podem ser adotadas na Educação Básica no Brasil, no que se diz respeito à obrigatoriedade da presença dos povos indígenas nos debates em sala de aula.

Neste primeiro momento, analisamos como a Constituição Federal de 1988, destacou as características e apontamentos jurídicos e legais em torno dos povos indígenas nas políticas educacionais, ganhando destaque sobretudo com a organização de movimentos sociais indígenas, pensando como a escola surge enquanto local favorável para o protagonismo e difusão da autonomia e diversidade indígena, bem como para o respeito a suas culturas e tradições, rompendo principalmente com os discursos colonizadores e coloniais impregnados na sociedade brasileira. Assim, podemos apontar como os povos indígenas são representados na Constituição Federal de 1988, no seu Título VIII: "Da ordem social" - Capítulo VIII - Dos Índios, em que seus Art. 231 e 232:

Art. 231 São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Art. 232 Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo na defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

Compreendemos, a partir do texto constitucional e das políticas elaboradas sobre e para os povos indígenas na sociedade brasileira, que estes são reconhecidos em suas pluralidades e diversidades quando se é inserido, como cita a Constituição de 1988 “o direito à alteridade cultural”, em uma perspectiva intercultural, principalmente respeitando suas organizações e relações sociais, bem como suas línguas, costumes, crenças e tradições, cabendo ao Estado o papel de assegurar e defender tais questões, especialmente no que se diz respeito ao direito sobre as terras que tradicionalmente e ancestralmente tais povos ocupam, também cabendo ao Estado a demarcação das terras indígenas.

No que se refere à Educação, a Constituição de 1988, no Capítulo III: “Da Educação, da cultura e do desporto” preconiza que:

Art. 210 - 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.

§2. 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.

Artigo 215 - O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

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

A partir da Constituição Federal observamos que essas proposituras giram em torno da Educação, Cultura e Esportes, pois o Art. 210, enfatiza que os conteúdos que devem ser ministrados em sala de aula no Ensino Fundamental devem garantir e respeitar uma construção de aprendizagem que preze os valores artísticos e culturais em sua diversidade, tanto no âmbito nacional, como no regional e no local.

O parágrafo segundo resguarda para os povos indígenas a utilização de sua língua materna, bem como seus próprios métodos e procedimentos de aprendizagem. Entendemos, então, o respeito à pluralidade linguística dos povos indígenas em sua

diversidade, na educação e nas suas próprias relações de ensino e aprendizagem que os indígenas desenvolvem entre si em seus processos educativos.

Em seu Art. 215, a Constituição declara que o Estado se responsabilizará em assegurar juridicamente o completo funcionamento e execução das práticas culturais dos indígenas, como também a possibilidade de acessar as fontes que compõem a cultura nacional e sua divulgação. Como cita Demerval Saviani (apud Saviani, 2019, p. 66)

A Constituição quer que, em cada unidade federativa, exista e funcione, consoante as exigências locais de educação e cultura, um adequado sistema de repartições e estabelecimentos de ensino, sob a gestão, o controle ou a assistência do respectivo governo.

Assim as culturas indígenas serão valorizadas em suas organizações e relações sociais em face do incentivo às suas manifestações culturais dentro e fora do território brasileiro, bem como é destacado em seu parágrafo primeiro, que preconiza que o Estado irá salvaguardar as manifestações culturais das camadas populares da sociedade, bem como de grupos participantes da formação sócio histórica do Brasil.

Assim como o texto constitucional de 1988 incluiu pautas relativas aos povos indígenas, possibilitando a inclusão destes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira⁶, a LDB, instituída pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, trouxe aspectos importantes para pensar esta inclusão. Segundo Saviani (2019), a LDB organizou todo o sistema educacional brasileiro, desde o Ensino Infantil, passando pelo Ensino Fundamental I e II, como também o Ensino Médio e o Ensino Superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação assegurou e garantiu o direito social de todas as pessoas ao acesso à Educação. Mas para além dos estudantes, a Lei 9.394/96 organizou e ratificou o compromisso do Estado com os profissionais da Educação, assim como os recursos financeiros a serem destinados aos setores da referida área. Concebemos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a partir de seus princípios entendendo, conforme cita Monteiro, Gonzales e Garcia (2011, p. 90).

Estes princípios deveriam ser a base para todo o processo educacional,

⁶ Considerada a mais importante Lei que versa sobre a Educação no Brasil, é conhecida popularmente como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem a um dos mais proeminentes educadores brasileiros.

desde sua administração por parte do Governo, passando pela gestão nos estabelecimentos de ensino até a sua operacionalização dentro de sala de aula através do professor, onde se encontrava a razão de fomentar tal ferramenta legal na área da Educação.

Conforme destacaram os autores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, após um período marcado pela Ditadura Civil Militar no Brasil, necessita ter em seus princípios normativos, concepções que prezam justamente por garantias de respeito às diversidades, e o Estado deve ser o maior provedor e assegurador de tais questões, como citou Saviani (2012, p. 16):

Como se vê, no que respeita às relações entre educação e sociedade, concebe-se a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária.

Assim, ao refletirmos sobre os escritos de Saviani (2012), podemos inferir que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se articulou com os processos educacionais desde o Ensino Infantil até o Superior, e que o Governo, conforme esta legislação, deve se comprometer com todas as etapas e locais que perpassam a Educação nacional, como a gestão escolar, bem como que os professores tenham bases que sustentem uma boa operação de seus serviços.

Portanto, o Estado, por meio da LDB, assegurou que os direitos em relação à Educação, à formação docente e aos recursos financeiros fossem garantidos na sociedade brasileira. Entendemos que a sociedade e a Educação devem estar ligadas, esta segunda sendo autônoma, para garantir uma formação social que se destaca pelo respeito às diversidades. A Educação, principalmente dentro de sala de aula, onde cotidianamente os processos de ensino-aprendizagem estão contidos, no que se diz respeito a uma educação escolar, deve garantir a construção de uma sociedade igualitária (Saviani, 2012).

Partindo agora para o documento oficial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, iremos compreender e analisar como, na teoria, os povos indígenas, seus saberes, culturas e ancestralidades estão sendo representados nas políticas educacionais para a educação não indígena, ou seja, como o debate dos povos indígenas deve ser resguardado pelo Estado e como se dá sua ida para as escolas públicas e privadas do Brasil. Em seu Capítulo II - Da Educação Básica, Seção I - Disposições Gerais, no Art. 26, encontramos o seguinte parágrafo na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 26 - Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter 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.

§ 4 - O ensino da 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.

Assim, em seu parágrafo § 4, no que tange ao ensino de História, os povos indígenas devem ser debatidos, apresentados e representados pensando em suas contribuições para a formação social, cultural e histórica da nação brasileira, sendo inseridos principalmente na Educação Básica, nos Ensinos Fundamental e Médio, estando em seus respectivos currículos e estabelecimentos escolares, respeitando sempre as especificidades locais e regionais de cada parte do Brasil. Assim, cabe à disciplina de História, especialmente nos debates sobre História do Brasil, trazer as contribuições dos indígenas para a sociedade brasileira ao longo do tempo.

Agora, partindo para Título VIII - das Disposições Gerais, em seu Art. 78 e incisos I e II, podemos analisar como os povos indígenas são inseridos nas políticas educacionais no que se diz respeito ao papel da União em relação ao ensino no Brasil e garantias para os povos indígenas. Como podemos ver:

Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

O Art. 78 tem um discurso no qual cabe ao Estado, ou seja, à União como um todo, a proteção e assistência no que diz respeito à preservação aos povos indígenas, principalmente no que tange às suas culturas, os integrando no ensino, na pesquisa e na extensão. Percebemos também, mais uma vez, como a interculturalidade se faz presente teoricamente nas políticas educacionais a partir do momento em que o Art. 78 destaca o oferecimento de uma educação escolar bilíngüe para os indígenas,

compreendendo assim a relação que estes povos tem com sua língua materna, e também com o português.

Os incisos I e II do Art. 78 proporcionam refletir sobre os povos indígenas a partir de uma visão intercultural e multiculturalista. Percebemos que o Estado, através das políticas educacionais, em seu aporte jurídico maior, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se compromete em salvaguardar os povos indígenas, assim como destaca o inciso I, em preservar suas diversidades socioculturais, como também resgatar suas memórias ancestrais e históricas, bem como o respeito a suas identidades e especificidades étnicas e também a valorização de suas línguas e saberes.

Já no inciso II, a interculturalidade se faz presente a partir do momento em que a LDB destaca a responsabilidade da Educação brasileira em comprometer-se com os indígenas, seus povos e comunidades na acessibilidade às informações de forma geral, ou seja, o direito à informação, como também aos conhecimentos de cunho acadêmico-científico da sociedade brasileira, tanto para as sociedades indígenas como, não indígenas como um todo. Aqui percebemos a interculturalidade se fazendo presente nas relações empáticas de troca no que tange ao acesso à informação, tecnologia e ciência entre indígenas e não indígenas, percebemos também como a educação se insere enquanto campo transformador de uma sociedade mais igualitária, que preserva e resguarda suas memórias e ancestralidades.

Neste sentido, continuando sobre as políticas educacionais que visam os o debate no que concerne à temática indígena nas escolas não indígenas, destacamos a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que altera a Lei nº 9.394/96, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que foi modificada inicialmente pela Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que traz a obrigatoriedade da inclusão nos currículos oficiais das redes de ensino das temáticas sobre Cultura e História dos povos afro-brasileiros e indígenas.

Ressaltamos que estas implementações surgiram nos marcos legais através das lutas dos povos indígenas, assim, através destas resistências culturais e políticas na sociedade brasileira, consolidou-se a implementação da Lei que 11.645/2008, em detrimento dos mesmos ideais em comum: uma luta por Educação, uma sociedade pluriétnica e multicultural, fortalecendo o âmbito educacional de ensino, buscando uma saída para as ideologias e pensamentos coloniais advindos da modernidade eurocêntrica e capitalista.

Como refletiu Lima (2022, p.249), “[...] o racismo brasileiro e as relações patriarcais atuam de forma imbricada fomentados no capitalismo dependente”, compreendemos então que o racismo no Brasil está enraizado desde a modernidade colonial e colonizadora, advinda de um modelo econômico baseado no capital e na exploração tanto de mão de obra, que por muito tempo foi a escravização (africana e indígena), como de matérias primas. Com décadas de resistência, os movimentos sociais indígenas lutaram para a implementação da Lei 11.645/2008, lutas estas que vêm desde o período da Ditadura brasileira nas décadas de 1970 e 1980.

Identidade é construída com o tempo, de maneira inconsciente e consciente desde a mais tenra idade, ela é construída pelas vivências ou influências que a sociedade passa para a criança no decorrer de sua vida. Nesse sentido, Hall (2006, p. 16) defendeu:

A noção de sujeito sociológico refletia crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior de sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação “ com outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos- a cultura- dos mundos que ele/ela habitava. G.H Mead, C.H. Cooley e os interacionistas simbólicos são as figuras –chave na sociologia que elaboraram esta concepção “interativa” da identidade do eu. De acordo com essa visão, que se tornou a visão sociológica clássica da questão, a identidade formada na “interação” entre o eu a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado no diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esse mundo oferece.

Assim, um ambiente escolar antirracista possibilita práticas de respeito às diferenças de maneira positiva, e percebemos que é justamente na Educação Básica, principalmente no Ensino Fundamental, que se inicia uma prática sólida e alicerçada de autoestima, valorização e reconhecimento da história e cultura indígena no nosso país, e os livros didáticos, no que se refere às questões educativas e à sala de aula, acabam que por surgir enquanto ferramentas pedagógicas que em muito podem contribuir didaticamente para a quebra de estereótipos e preconceitos, e também para a luta antirracista.

Portanto, ao trazemos as políticas educacionais para os povos indígenas contidas na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e nas Leis. nº 10.639/2003 e 11.645/2008, destacamos a importância que as políticas educacionais possuem para que os debates em torno dos povos ameríndios sejam representados e inseridos na sociedade brasileira, de forma que,

através da Educação, estas populações e etnias sejam respeitadas, e que a interculturalidade seja pensada como forma de articular uma sociedade mais empática através de uma identidade multicultural, abandonando estereótipos e preconceitos étnicos e raciais sobre os povos indígenas, de forma a enxergá-los em suas diversidades e protagonismos na sociedade brasileira ao longo do tempo.

4. ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA DE SALA DE AULA: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA

Neste capítulo refletiremos sobre o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e as relações existentes nesta política educacional para a formação inicial de professores no Brasil, destacando também o ensino de História e como os povos indígenas são representados.

Inicialmente, discutiremos sobre a trajetória do Programa de Residência Pedagógica no Brasil, compreendendo o cenário no qual o mesmo surgiu, destacando suas configurações normativas e a relação de uma formação atrelada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Logo em seguida, refletiremos sobre a formação de professores e o seu contexto histórico-social a partir da concepção de Dermeval Saviani (2009), ou seja, como se deu historicamente a formação de professores no Brasil e seus aspectos sociais, políticos e educacionais para, com isto, dialogar sobre como se configura atualmente a formação docente no ensino de História no ambiente escolar, refletindo sobre os conceitos de Elison Paim (2006) “fazer-se professor”, e “consciência histórica” de Rusen (2001).

Em seguida, apresentaremos como, no Programa de Residência Pedagógica, a temática indígena foi focalizada entre os(as) residentes, analisando se os povos indígenas são inseridos nas propostas do Programa de Residência Pedagógica, subprojeto História, campus I da Universidade Estadual da Paraíba.

4.1 O Programa de Residência Pedagógica enquanto política de formação de professores

Atualmente, a Residência Pedagógica (RP) se constitui enquanto um programa de grande relevância para a formação inicial e continuada de professores, sendo de grande valia, tanto nas licenciaturas, como nas escolas da Educação Básica em nosso país, surgindo como uma política de formação de professores que interliga, nas relações práticas/teóricas, a escola, a comunidade ao redor dela e a universidade.

Segundo Almeida (2020), o ano de 2018 foi marcado por reinvenções nas políticas de formação de professores, foi quando o Ministério da Educação (MEC) anunciou, dentre outras mudanças e novas políticas, a implementação do Programa de Residência Pedagógica, que tem como proposta a vinculação com o estágio

supervisionado e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID é entendido como um programa precursor da Residência Pedagógica enquanto política de formação de professores, sendo uma iniciativa do MEC, juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em que suas propostas em relação a formação inicial promovidas pelas universidades podem ser definidas pelas palavras de Barretto (2015, p. 688):

Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas desde o início de sua formação em nível superior, com o fito de que eles desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura e um professor da Educação Básica.

Entendemos que Programa de Residência Pedagógica surgiu enquanto uma nova modelagem na política na formação de professores, justamente com o pretexto principal de se entrelaçar com os estágios supervisionados das licenciaturas nas universidades públicas do Brasil. A justificativa é de que as relações entre teoria e prática seriam vivenciadas de uma forma mais completa através da regência que a Residência Pedagógica poderia proporcionar, bem como o residente poderia presenciar mais ativamente o cotidiano escolar, ou seja, a realidade de sala de aula. Todas as etapas realizadas no Programa têm supervisão de um professor da Educação Básica.

Para tanto, o Programa de Residência Pedagógica enquanto política pública, compreende, principalmente a participação do poder legislativo para a implementação e construção de tais políticas públicas, que contribuem para a formação de professores. Assim, conforme citou Couto (2022, p.19), as políticas públicas:

São pensadas e implementadas pelos órgãos governamentais, visando atender a demandas sociais, e se efetivam em diversos setores. Inserem-se no âmbito das políticas públicas, as políticas educacionais, que dizem respeito especificamente à educação escolar e contextos educacionais.

Para além do legislativo, compreendemos que a criação e a execução das políticas públicas partem da ação do Estado de organizar um sistema de Educação que se articule com as necessidades da sociedade em suas demais camadas e setores, principalmente com a educação escolar, e em nosso caso, com a concepção e aplicação das políticas de formação de professores.

Segundo Almeida (2020), o PRP começa a ser pensado inicialmente enquanto

política de formação de professores no ano de 2007, a partir do projeto de lei nº 227/2007, criado pelo senador Marco Maciel (DEM/PE), intitulado de Residência Educacional. Este nos era apresentado tendo como objetivo a formação continuada de professores pedagogos do Ensino Infantil e Fundamental, conforme podemos observar através do PL 227/07:

Aos professores habilitados para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei.

Enfatizamos o papel que a proposta da Residência Educacional teve ao destacar a formação continuada de professores da Educação Básica, neste caso, pensada para os pedagogos já graduados que atuavam no Ensino Infantil e Fundamental I, cuja carga horária se constituía de 800 horas de duração. Outro fator que deve ser destacado neste projeto de lei foi no que concerne à bolsa, ou seja, a uma assistência financeira que este professor receberia por atuar no programa educacional. Porém, o programa não vigorou, em detrimento do alto custo de investimento.

A Residência Educacional, pode ser pensada a partir da sua nomenclatura, segundo Poladian (2014), ao utilizar o nome “residência” se atrela a formatação da experiência de uma residência médica, que se constitui em um momento de prática desta profissão, porém a residência educacional apresenta algumas diferenças, principalmente ao pensar a formação continuada de professores e não se adentrando em uma formação específica.

Ainda, no que compete a tais questões, segundo Almeida (2020), se na residência médica se vivenciam os saberes em relação à saúde, doença e relações entre doutor e paciente, na Residência Educacional, os conhecimentos que estão em jogo são ligados às questões socioculturais, à construção dos saberes docentes que são aprendidos pelos professores ao vivenciar as realidades do cotidiano escolar na sala de aula e às suas relações com os educandos e educandas, pois ao mesmo tempo em que o médico, em sua residência, vai aprender a utilizar seus instrumentos, os professores, na Residência Educacional, também seriam orientados a desenvolver ações pedagógicas para a sala de aula da Educação Básica.

Em 2012, outra proposta é colocada em pleito. Dessa vez é um projeto do

senador Blairo Maggi (PR-MT). O projeto em questão altera e adapta o PLS 227, proposto pelo senador Marco Maciel (DEM/PE) em 2007. Esta reformulação de Maggi, o Projeto de Lei (PL) nº 284/12, é denominada de Residência Pedagógica, novamente sendo uma fase posterior à formação inicial para a docência, tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que se realizaria em forma de residência, com uma carga horária de 800 horas e com uma remuneração através de bolsas de estudo. Dentre outras questões observamos no PL 284/12 as seguintes questões:

Além disso, não incluímos a previsão de que a residência se transforme em pré-requisito para a atuação docente nessas etapas da educação básica, com vistas a assegurar os direitos dos docentes em exercício que não tiveram acesso a essa modalidade formativa. Nada impede, entretanto, que o certificado de aprovação na residência pedagógica, uma vez aprovado o projeto, passe a ser utilizado nos processos seletivos das redes de ensino, no bojo das provas de títulos. Da mesma forma, os professores em exercício poderiam se beneficiar da realização da residência, como estratégia de atualização profissional.

Compreendemos que a proposta em torno do Programa de Residência Pedagógica surgiu em 2012 e se rompeu com a proposta de 2007 ao declarar que esta não se transformaria, no futuro, em um pré-requisito para a atuação dos professores no Ensino Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, como o próprio texto deixa evidente o não impedimento de que o certificado obtido após a participação no programa sirva como prova de títulos em processos seletivos e concursos nas redes de ensino do Brasil.

Assim, entendemos que o Programa de Residência Pedagógica pode ser usado como estratégia pelos professores no que diz respeito à sua atualização profissional, porém este projeto em questão não avançou nas tramitações.

Em 2014, o debate sobre tal política de formação de professores emerge novamente e a proposta passa por uma nova modificação, advinda do senador Ricardo Ferraço (PSDB/ES), a partir do Projeto de Lei nº 6/2014, agora denominado de Residência Docente. Tal proposta vem a configurar uma etapa extra e não obrigatória da formação inicial, o que vem a mudar é justamente a carga horária e a divisão da mesma, como podemos compreender a partir da fala de Almeida (2020, p. 132):

[...] para a Residência Pedagógica e a Residência Docente, ocorreu um

acrécimo das horas mínimas, das 800h, em período único, para 2.000h, divididas em dois períodos de 1.000 horas. Enquanto que o PL 284/12 não possui áreas, no 06/2014, há a divisão em 3 áreas: docência 60%; atividades administrativo-pedagógicas 15%; e formação continuada 25%.

Agora, para cumprir a carga horária da Residência Docente, é necessária a participação em 2.000h de atividades no determinado programa. Este tempo é dividido em dois períodos de 1.000h. Para além disto, tal Projeto de Lei divide a Residência Docente por áreas, e cada uma destas tem uma percentagem a ser cumprida, como cita a Almeida (2020): as atividades em relação à docência deverão se constituir em 60% da carga horária, logo após, a formação continuada com 25% da carga horária e, por fim, as atividades administrativo-pedagógicas com 15%.

Para além disso, conforme afirmam Silva e Cruz (2018), o programa deve ser ofertado pelas universidades aos licenciados com no máximo três anos de conclusão do curso de licenciatura que a pessoa realizou, e deverá ser coordenado por docentes da instituição, bem como supervisionado por docentes da escola as quais as atividades serão desenvolvidas.

No que se refere à remuneração, a minuta do PL 06/2014 destaca que cabe à CAPES oferecer as bolsas, tanto para os residentes, como também para coordenadores e supervisores, e que os valores deverão ser equivalentes ao piso nacional de salários do magistério. Outro ponto que pode ser destacado é a sua relação com a carga horária dos cursos de licenciatura e a importância que é dada ao programa, como podemos analisar a partir do seguinte trecho:

Nos termos sugeridos, a Residência Docente equivalerá a metade da carga horária mínima dos cursos de licenciatura e corresponderá a um título de pós-graduação, para fins de enquadramento em cargos da carreira do magistério público da Educação Básica. Os sistemas de ensino da Educação Básica deverão ofertar a Residência Docente a um número de alunos igual ou superior a 4% do seu quadro de professores em atividade (PL 06/2014).

Ao analisarmos a própria minuta da proposta, compreendemos a importância que é dada à Residência Docente, pois ao mesmo tempo em que nesta política de formação de professores a participação destes não é obrigatória, esta corresponderá a 50% da carga horária mínima dos cursos de licenciatura no Brasil, como também servirá como título de pós-graduação para quem participar do programa.

Um aspecto no qual se percebe um grande protagonismo enquanto política educacional para a formação de professores no que concerne à Residência Docente

é o que se diz respeito à obrigatoriedade na oferta de vagas para a participação de docentes da Educação Básica das escolas-campo de atuação do programa. Esse número de vagas correspondia a 4% ou superior ao número de professores participante por estabelecimento. Contudo, devido à falta de clareza, o projeto não foi implantado.

Em outubro de 2017, durante o governo Temer, o Ministério da Educação, que tinha como ministro o Mendonça Filho, lançou a Política Nacional de Formação de Professores, conforme escreveu Couto (2022). O MEC propôs algumas mudanças em relação aos cursos de formação de professores e às licenciaturas no que diz respeito às políticas de formação de professores na formação inicial. Dentre estas modificações, identificamos a redução do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a implementação de um novo programa, que seria a Residência Pedagógica.

No ano seguinte, em 2018, a CAPES apresentou a proposta do Programa de Residência Pedagógica através do Edital 06/2018⁷, instituído pela Portaria de nº 38 de fevereiro de 2018⁸. Diferentemente das outras propostas que não entraram em vigor, este programa é direcionado à formação inicial, ou seja, aos licenciandos, como podemos analisar a partir do seguinte trecho retirado do edital:

2.1 O Programa de Residência Pedagógica visa:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (Edital CAPES, 06/2018).

Assim, percebemos que o Ministério da Educação, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) modificou as políticas de formação de professores no ano de 2018, neste caso, na formação inicial proporcionada por universidades, tanto públicas como privadas⁹. Essas modificações

⁷Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2024.

⁸Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica-pdf/view>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

⁹ Em nossas pesquisas, encontramos uma dissertação de mestrado escrita por Maria Danielle Lobato Paes, da Universidade do Vale Taquari - Univates, intitulada *As contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação docente de licenciandos de uma faculdade privada do oeste do Pará*. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/c35ae25e-12ae-4273-a4b9->

ocorreram através da implementação do Programa de Residência Pedagógica, que tem como principal objetivo o desenvolvimento de maiores relações entre a teoria e a prática vivenciadas na formação profissional do licenciando, o inserindo nas realidades de sala de aula.

Outro quesito que pode ser percebido pelo Edital nº 06/2018 diz respeito às relações entre a formação prática nas licenciaturas através do estágio supervisionado, e a ida de graduandos à escola: o programa surge com uma proposta de “reinventar” e substituir *a posteriori* esta etapa das licenciaturas, como podemos observar no edital:

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

[...] A residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente (Edital CAPES, 06/2018).

O edital lançado pela CAPES destacou o papel do programa em relação ao componente curricular de estágio supervisionado, pensando estritamente na sua reconstrução, tendo como etapa final a retirada desta disciplina, a ser substituída pelo Programa de Residência Pedagógica. Tal ação se justifica pelo fato de que os estágios não proporcionam, de forma ampla, uma vivência dos licenciandos no espaço da escola, necessitando estes de maior aprofundamento dos aspectos teóricos que estudam nas disciplinas dos saberes de determinada área, dos saberes pedagógicos e das práticas vivenciadas nas escolas.

Um dos pontos que continua nesta proposta, como nas anteriores, está relacionado ao sistema de concessão de bolsas, tanto para residentes, como para coordenadores e preceptores¹⁰, se inserindo como espaço assistencial e de apoio aos estudos, bem como para a formação de professores, cabendo a estes o cumprimento

[6c43c55e3599/content](#)

¹⁰ Esse papel de preceptor é cumprido pelo(a) professor(a) da Educação Básica.

de todas as responsabilidades e atividades as quais o projeto submetido ao edital se caracteriza, em seus objetivos, bem como na construção de relatórios e artigos a serem publicados em eventos, influenciando, assim, a participação dos residentes e preceptores na área da pesquisa.

O que diferencia a residência do estágio supervisionado é o que se refere a uma nova relação entre a universidade e escola, em que a CAPES dialoga sobre um fortalecimento e ampliação das relações entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e o ambiente escolar da Educação Básica, proporcionado através do Programa de Residência Pedagógica, tendo como justificativa o fato de que o Programa de Residência Pedagógica (PRP) irá incentivar uma maior responsabilidade das instituições de ensino básico na formação de professores.

Silva e Cruz (2018), apontam que a Residência Pedagógica enquanto política de formação de professores é definida enquanto programa que busca “superação”, “reinvenção” e “remodelação” dos estágios supervisionados, utilizando das justificativas de que a Residência Pedagógica (RP) procura inserir os graduandos na realidade pedagógica de sala de aula durante sua formação inicial nas universidades, os levando a refletir de forma mais efetiva sobre as articulações entre teoria e prática.

Isto ajudaria a uma maior análise dos residentes sobre suas práticas pedagógicas e sobre a profissão docente na Educação Básica tendo, ao fim de sua participação no Programa de Residência Pedagógica, a formulação de um relatório com o intuito de registrar suas experiências na RP, contribuindo para a avaliação e divulgação de sua vivência enquanto residente.

O programa surgiu enquanto política de formação de professores em 2018, sob uma conjuntura política em que a presidente da República Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT) sofreu um golpe de Estado, assumindo assim o então vice, Michel Temer (PMDB). As questões sociopolíticas no Brasil sofreram uma mudança e ganharam um teor mais liberal, atrelado às elites políticas e aos setores privados, é nesse cenário que surge para além da Residência Pedagógica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹¹, como podemos perceber no edital:

3.1.4 Abordagens e ações obrigatórias:

- a) A apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e

¹¹ Documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil.

fundamentos;

b) No escopo da BNCC o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem;

c) Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem (Edital Capes, 06/2018).

Assim, compreendemos que a BNCC passou a ser, neste momento, considerada e efetivada enquanto documento que norteia os currículos base adotados nas escolas do país, e este ganhou um protagonismo que se entrelaça diretamente na formação de professores, tanto continuada como a inicial, se inserindo dentro dos cursos de licenciatura, onde o Programa de Residência Pedagógica surgiu enquanto política educacional. Aqui busca se fazer uma leitura crítica do lugar da BNCC e da Residência Pedagógica na formação docente.

Desta maneira, o PRP tem a obrigatoriedade de se apropriar dos saberes e fundamentos incluídos na Base Nacional Comum Curricular, tanto os saberes da sua área de conhecimento como também os saberes pedagógicos, e ao pensar este segundo saber, deve-se articular também com os objetivos em torno do ensino e aprendizagem, priorizando os conhecimentos curriculares pedagógicos. Neste sentido, Silva e Cruz (2018, p. 240) dialogam sobre este papel que a BNCC ganha na formação de professores na Educação Básica:

Nesse sentido, outro elemento de análise que critica a Residência Pedagógica é a vinculação da prática docente do residente à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, algo que nos parece indicar que o programa apresenta como formação inicial (licenciandos) e continuada (preceptores) uma aprendizagem do conteúdo e aplicação do conteúdo da Educação Básica relacionada a BNCC, sendo um dos objetivos centrais do programa característica também minimalista de formação.

Deste modo, ao ser instituída em um governo neoliberal e que pretendeu basear o currículo e a formação docente a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as atividades da Residência Pedagógica devem priorizar as competências e conteúdos advindos da BNCC, bem como a criação de sequências didáticas, planos de aula e avaliações que envolvam a escola, indicando que todo o programa, tendo como pano de fundo a formação de professores, será atrelado agora à Base Nacional Comum Curricular, tanto para licenciandos como para licenciados. Um dos objetivos

principais da Residência Pedagógica será o da formação pensando a BNCC.

Por fim, no que se diz respeito ao Edital nº 06/2018 que configura esta política de formação de professores, e propõe desenvolvimento e remodelação dos estágios supervisionados, a sua carga horária de 440h é algo que, como citaram Silva e Cruz (2018) é um tempo reduzido principalmente no que diz respeito ao componente curricular de estágio nas universidades, e em relação ao que as propostas anteriores sobre o programa traziam: em média 800h de carga horária.

Portanto, o Programa de Residência Pedagógica surgiu em 2018, depois de muita luta e de muitas modificações em relação à sua proposta inicial. A mesma se inseriu em um momento sociopolítico de muita instabilidade, principalmente educacional, com a inserção do setor liberal e privado, privilegiando uma política de formação de professores que muitas vezes não ouvia a própria classe docente, em que a Residência Pedagógica, enquanto política que pensa a formação inicial e continuada, se atrelou inteiramente à Base Nacional Comum Curricular e declarou que vem para superar os estágios supervisionados com a justificativa de que os mesmos não trazem relações entre prática e teoria e não trazem a vivência do chão da escola de forma mais ativa.

Todavia, é de suma importância destacar que não podemos afirmar categoricamente que os estágios supervisionados não são importantes para a formação inicial docente. Queremos deixar evidente que estes discursos da superação dos estágios e de sua não importância advém da criação do Programa de Residência Pedagógica atrelado a falas mais políticas que educacionais. Frisamos novamente a necessidade de disciplinas de estágio supervisionado nas licenciaturas para uma melhor formação de professores.

4.2 Formação de professores no Brasil e o ensino de História

Nas últimas décadas os debates sobre formação de professores se intensificaram no Brasil, advindo junto com isto a aprovação de várias leis, pareceres, decretos e diretrizes curriculares no campo da Educação Básica e Superior. Deste modo, analisaremos como o ensino de História se modelou através da formação de professores no Brasil, se alinhando com as leis e diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada.

Compreendemos que a prática docente está atrelada à formação de

professores, neste caso a de História, como afirmou Alison Paim (2006): para além de formar professores, devemos entender a existência de um “fazer-se professor”, na medida em que estes são os sujeitos de suas práticas, mesmo que com a existência de determinações externas.

Assim, afirmamos como significativa a necessidade do diálogo entre os diferentes indivíduos envolvidos no processo de fazer-se professor. Esses sujeitos podem estar tanto na escola, como na comunidade ou no meio acadêmico. Compreende-se então, que o processo do fazer-se professor perpassa as relações entre escola, comunidade e universidade, nas quais os docentes vivenciam suas práticas, desde sua formação inicial.

Mas antes de compreendermos e analisarmos as relações entre a formação de professores no que se diz respeito ao termo utilizado pelo Alison Paim (2006), é importante pensar o professor de História. Para isso torna-se fundamental contextualizar a formação de professores no país, e a partir dela situar a formação em História.

No Brasil, a formação de professores se verificou inicialmente no período posterior à Independência, surgindo com o intuito de organizar uma instrução da população, em outras palavras, esta emergiu como forma de educar a população e ensiná-las pedagogicamente sobre as transformações que se configuram na sociedade brasileira, especialmente a entendendo agora enquanto uma nação soberana e independente de Portugal.

Dermeval Saviani (2009) mostra que a formação de professores no território brasileiro passou por seis fases, sendo representadas pelas questões pedagógicas em detrimento das mudanças socioculturais no Brasil nos últimos dois séculos. Ele dividiu a formação de professores no Brasil em seis períodos, que foram:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)

(Saviani, 2009, p. 143-144).

O primeiro Período do qual Saviani (2009) denomina “ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890)” foi o relativo ao período colonial, principalmente com os colégios jesuítas, como também com a criação dos cursos superiores pelo imperador Dom João VI, no ano de 1808, no Brasil colônia. Nessa fase não denotamos a presença de uma preocupação na formação de professores.

Porém, já no Brasil Império essa situação mudou, excepcionalmente com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, aprovada no dia 15 de outubro de 1827, que, dentre outros fatores, determinou o treinamento dos professores em relação ao método utilizado nas aulas, priorizando os modelos europeus. Não havia incentivo financeiro ou de custo por parte do governo, cabendo isto aos professores. Percebemos, neste contexto, uma educação voltada às elites brasileiras.

Foi neste período também, em 1834, que surgiram no Brasil as Escolas Normais, que em seu início priorizavam uma formação mais específica guiada pelas coordenadas didático-pedagógicas.

O segundo período foi intitulado “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)”. Este teve como referência inicial a reforma paulista da Escola Normal ao olhar da escola-modelo, como citou Borges, Aquino e Puentes (2011), pensando numa formação que se alinhasse a uma reformulação do plano de estudos; e foi a partir daí que a Escola foi reformada, priorizando o desenvolvimento dos conteúdos curriculares e das práticas de ensino, sendo efetivada pela concepção da escola (espaço anexo à Escola Normal) da qual seria a principal inovação da reforma.

Assim, nesse período se entende que a formação de professores deve antes de tudo reivindicar uma organização curricular e, ao mesmo tempo em que se pensam os conteúdos científicos, também se preconiza uma maior preparação para a formação didático-pedagógica, assegurando, assim, uma formação que gere docentes mais preparados. No que se refere ao papel do Estado na formação de professores, nas primeiras décadas do século XX, por se caracterizar pelos ideais liberais, como citou Borges, Aquino e Puentes (2011), esse teve grande participação no processo de escolarização, sendo considerado como instrumento de participação política.

O terceiro período é denominado “Organização dos Institutos de Educação

(1932-1939)” e é marcado pelas reformas de Anísio Teixeira, que ocorreram em Brasília no ano de 1932, e de Fernando de Azevedo, acontecendo no Estado de São Paulo, em 1933. Acerca desse período Borges Aquino e Puentes (2011) afirmou que foi aqui que os Institutos de Educação se conceberam em uma nova fase, os articulando enquanto espaços de desenvolvimento da Educação, trazendo as bases do ensino e também da pesquisa. Assim, percebemos uma saída de um currículo mais tradicional, que não compreende a importância dos processos didáticos nas relações de ensino e aprendizagem, como citou Libâneo (2015, p. 634):

Saviani, ao analisar o itinerário histórico da formação de professores, mostra que com a criação dos cursos normais (o primeiro em 1835), pratica-se um currículo em que os professores teriam que dominar os conteúdos a serem transmitidos às crianças, sem levar em conta o preparo didático, situação que vigorou até a criação dos Institutos de Educação a partir de 1932.

Sob o Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira passou a reorganizar as Escolas Normais trazendo as da cultura geral e profissional para essas, e foi neste ambiente que os Institutos de Educação procuraram se incorporar aos moldes da Pedagogia, como também aos da pesquisa, estes com ambiente científico, superando e aperfeiçoando assim as incapacidades dos moldes tradicionais da Escola Normal do Passado. Neste sentido, os Institutos de Educação emergiram a partir da necessidade de repensar uma formação de professores que preconize as questões pedagógico-didáticas, como a relação com os educandos.

O quarto período foi intitulado “Organização e implementação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais (1939-1971)”. Nesta fase os Institutos de Educação foram elevados ao nível superior, introduzidos assim, nas universidades, ou seja, os cursos de Pedagogia e a formação de professores agora adentram o patamar da Educação Superior nas universidades, destacando aqui a Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, fundada em 1935.

Neste contexto, como dialogou Saviani (2009), com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil de 1939, surgiu o Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, trazendo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado nos cursos de licenciatura e de Pedagogia, que consistia no seguinte: as licenciaturas formam docentes para ministrar diversas disciplinas dos currículos das escolas secundárias e os cursos de Pedagogia formam professores para lecionarem

nas Escolas Normais.

Borges Aquino e Puentes (2011), mostrou que nesta fase o pensamento e o ideal liberal estavam presentes na Educação, principalmente a partir da tendência liberal tecnicista, a qual tem como por objetivo formar profissionais em nível técnico, de forma mais barata e rápida, com o intuito de atender às demandas do mercado de trabalho, orientando também as políticas educacionais para o momento em que o Brasil estava vivenciando, o do regime militar.

O quinto período foi denominado “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)” e foi marcado pelas transformações curriculares em decorrência do golpe civil-militar, que se efetiva com as legislações de ensino.

Aa Lei nº 5.692/71 teve como objetivo a modificação dos ensinos primário e médio, trazendo agora os chamados primeiro e segundo graus. Com esta nova organização, as Escolas Normais desapareceram, sendo incrementadas a habilitação específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau. O Parecer n. 349/72 organizou a habilitação em 2º grau, definindo a carga horária e nível de habilitação, assim como esclareceu Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 100): “uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª. Série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª. Série do 1º grau”.

No que compete à formação de professores, houve uma modificação, sendo reduzida a uma habilitação. Compreendemos um caráter de precariedade, principalmente atrelado às ideologias difundidas pelos militares e ao ideal tecnicista na área da Educação. Porém na segunda metade desta fase avistamos uma atmosfera mais emancipadora da Educação e dos professores, principalmente com os movimentos que levaram à redemocratização brasileira, a partir de 1985.

O sexto e último período foi intitulado “Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores” (1996-2006)”. Essa fase surgiu principalmente com o fim da ditadura militar no Brasil, tendo como um dos principais problemas para os educadores, a formação de professores, algo que para eles seria sanado com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual foi aprovada no ano de 1996 através da Lei nº (9.394/96). No entanto essas expectativas não foram supridas justamente porque, conseguinte à aprovação da LDB de 1996, a formação docente se configurou de forma mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração, situação que

foi modificada a partir de 2006.

Apresentamos uma breve contextualização educacional e histórica sobre a formação de professores no Brasil, compreendida pelos períodos destacados por Dermeval Saviani (2009) e, no tópico anterior já discutimos sobre a formação de professores na última década, trazendo o Programa de Residência Pedagógica como centro de discussão. Pensaremos, a partir de agora sobre como o ensino de História, o “fazer-se professor” se atrela às questões de sala de aula, aos conhecimentos científicos do historiador, como também aos saberes didático-pedagógicos e às relações entre aluno e professor.

Pensar o ensino de História e a atuação docente na sala de aula em consonância com a formação do professor de História significa entender que existem várias nuances nesse processo, principalmente no que diz respeito aos contextos socioculturais e políticos, como dialogou Cereser (2007, p. 01):

Falar em formação docente e ensino de História na atual conjuntura sócio/histórico brasileira significa refletir sobre a dinâmica social e a sua relação direta com o processo de formação e atuação profissional do professor, pois esta dinâmica, composta pelas questões sociais, políticas, econômicas, culturais, pelos conflitos e contradições, pelas rupturas, pelas lutas de classes, etc. está diretamente ligada ao processo de formação do alunado que as escolas recebem e que os professores se relacionam na sua prática pedagógica diária.

Assim, compreendemos que a formação docente no Brasil, ao se alinhar com o ensino de história atualmente deve ser observada através dos contextos sócio-históricos, políticos e culturais, ou seja, entender que a formação dos professores de história, bem como a sua atuação fora e dentro de sala de aula é perpassada pela realidade das dinâmicas sociais, econômicas, culturais e identitárias estão entrelaçados também ao processo de formação dos nossos alunos nas escolas, bem como sua didática utilizada no cotidiano escolar, denotamos então que inicialmente, o “fazer-se professor” está totalmente indissolúvel a tais questões. Desta forma, como citou Caimi (2006, p. 28):

Entende-se, com base em tal enfoque, que um professor reflexivo seja capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar; de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação; de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos.

Portanto, para o ensino de História, devemos ter professores formados de forma que esses se compreendam em um papel de reflexão e investigação e que insiram essas demandas nos problemas que consistem tanto nas vertentes do conhecimento científico da área de História, como nos saberes didático-pedagógicos vivenciados no dia-a-dia escolar, cabendo aqui, ao docente, a partir de suas escolhas e ideologias, articular estas especificidades, tendo como objetivo central a execução de intervenções e mediações mais hábeis no processo de aprendizagem dos discentes. Assim, entendemos que o fazer-se professor perpassa por três pontos sobre os quais a Flávia Eloisa Caimi (2015, p. 112) discorreu:

Então, supondo-se que o domínio unilateral de um ou de outro elemento não é suficiente para conduzir a docência, vamos focalizar nesses três aspectos para refletir sobre a natureza do nosso trabalho: 1) os saberes a ensinar: história, historiografia, epistemologia e outros; 2) os saberes para ensinar: docência, currículo, didática, cultura escolar e outros; 3) os saberes do aprender: aluno, cognição, pensamento histórico e outros.

Para tal, conforme dialogou Caimi (2015) a relação do professor com o ensino de história deve perpassar os conhecimentos que se deve ensinar, ou seja, os ligados à história e historiografia; deve compreender também os saberes pedagógicos, estes sendo os relacionados à própria docência, como a didática, o currículo e a cultura escolar. Isso se faz historicamente, no ambiente no qual o professor está inserido. E por fim, é preciso entender que o aluno também é protagonista na realidade educativa, ou seja, compreender quem é esse aluno, de onde ele vem e como ele se relaciona com a escola, a aprendizagem e os conhecimentos históricos. Como dialogou Cereser (2007, p. 02):

O papel de “formadora, emancipadora e libertadora” da disciplina de História, só possuirá eficácia através do trabalho realizado pelo professor em sala de aula e sua interação com os alunos. Por isso a importância do mesmo em buscar uma aproximação com as questões ensinadas e a realidade vivida pelo público escolar.

A prática do professor de História deve estar interligada a estes pontos, e para isto deve-se ter uma formação a qual faça com que o docente compreenda que o ato de ensinar é, antes de tudo uma ação, que com ela vem um conjunto de atividades que são realizadas cotidianamente, tais como as práticas de preparação dos planos de aula, de avaliação, de elaboração de materiais didáticos, as relações entre docente e discente, bem como com as famílias e comunidade escolar, dentre outras coisas.

Assim “independentemente da formação do professor, do tema, do recorte espaço-temporal ou das séries nas quais as aulas são ministradas, o ensino de História em sala parece transitar pelas funções sobreditas” (Mello, 2019, p. 5).

Dessa forma, ao dialogarmos sobre a formação dos professores de História, devemos enfatizar que o ensino de História no ambiente escolar não significa simplesmente ensinar sobre acontecimentos ou políticas construídas ao longo do tempo, mas compreender o lugar do docente e do discente em seus protagonismos, como afirmou Paulo Freire (1996, p.25):

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Como afirmou Freire (1996), o papel do professor não é apenas o de ensinar fatos ou pessoas que marcaram a história ao longo do tempo, no qual o docente é o único ser ativo no contexto da sala de aula. É dever do docente compreender a dualidade entre docente e discente, entendendo estes últimos em suas identidades, culturas e realidades, ou seja, os reconhecendo enquanto sujeitos históricos e com lugar de fala no cotidiano escolar.

Assim, cabe aos professores de História ensinar os educandos a terem o que Rusen (2001) chamou de “consciência histórica”, ou seja, pensarem historicamente sobre os homens e mulheres no tempo e no espaço, bem como os compreender em sua vida prática e realidade, como podemos compreender a seguir, em uma de suas arguições:

Que os homens tenham consciência da história baseia-se, afinal, no fato de que seu próprio agir é histórico. Como usam intencionalidade, os homens inserem, pois, seu tempo interno [...] no contato com a natureza externa, na confrontação com as condições e as circunstâncias de seu agir, nas suas relações com os demais homens e com si mesmos. Com isso, o agir humano é, em seu cerne, histórico. E ‘histórico’ significa aqui, simplesmente que o processo temporal do agir humano pode ser entendido, por princípio, como não natural, ou seja: um processo que supera sempre os limites do tempo natural (Rusen, 2001, p. 79).

A consciência histórica aqui nos aparece enquanto uma categoria que se relaciona com toda configuração de pensamento histórico. Assim, todos os sujeitos

possuem uma vivência do passado o interpretando, assim, como história, ou seja, como dialogou Rusen (2001), a consciência histórica é o agrupamento de operações mentais nas quais os seres humanos interpretam as suas experiências de desenvolvimento temporal, tanto de seu mundo como também de si mesmos, de uma maneira que possam guiar intencionalmente sua vida hábil no tempo, como também no espaço.

Rusen (2001) destaca que a consciência histórica não deve ser apenas um mero conhecimento do passado, mas antes de tudo ela deve ser entendida como um meio de entender o presente e antecipar o futuro. Ela se configura enquanto um “conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (Rusen *In* Barca, Martins e Schimidt, 2010, p. 36-37).

Assim, enquanto professores de História, na prática de sala de aula, devemos ter em mente que o ensino de História na Educação Básica não deve ser apenas ensinar sobre o passado, acontecimentos e pessoas que já viveram ao longo do tempo, mas a História enquanto disciplina escolar deve refletir sobre o passado como forma de criar uma identidade, de problematizar não apenas o passado, mas também o presente e as questões da atualidade.

Neste sentido, a consciência histórica na óptica do ensino de História estabelece um sentido temporal que auxilia na tomada de decisões na vida prática dos educandos. A consciência histórica nos aparece enquanto uma capacidade de relacionar a experiência advinda do passado, bem como interpretar as relações do passado com o presente e suas demandas, e por fim, orientar na escolha de ações na vida prática as quais são direcionadas ao futuro. Podemos perceber isso através das falas de Pereira e Gomes (2022, p. 14), que afirmaram que:

Nesse contexto, adotar uma abordagem educacional onde o estudante se veja como sujeito da História, faz com que este perceba a relação que têm com o meio em que está inserido. Muito mais do que mero telespectador, passando a se ver como agente criador e modificador da história e conseqüentemente da cultura.

Desta forma Pereira e Gomes (2022), destacaram que as práticas educativas do professor de História e suas metodologias devem ter como alvo levar os seus alunos e alunas a se entenderem como sujeitos históricos, que os conteúdos que abordados façam sentido para eles a partir do meio social em que os educandos estão

inseridos.

Assim, neste âmbito plural e complexo, cabe ao professor arquitetar os pensamentos históricos de seus educandos a partir de suas identidades e realidades, bem como sobre as questões em torno da cultura escolar, partindo do ponto de que esta “procura olhar para as temáticas da escola partindo do interior dela, ou seja, no diálogo com o que efetivamente acontece na escola e não apenas com as determinações estruturais, governamentais, legais” (Paim, 2006, p. 10).

Portanto, falar sobre o ensino de História e o papel do professor no cotidiano escolar significa também entender que no ambiente educacional adentram educandos e educandas de diferentes realidades, origens, culturas, gêneros, classes sociais, raças, etnias, idade e níveis de desenvolvimento. Essas distinções representam vivências de vida e saberes que ganharam relevância em um determinado meio sociocultural, distinto para cada aluno.

Neste sentido, os saberes atrelados ao conhecimento histórico e historiográfico devem se atrelar à consciência histórica em nível de que o passado rememorado, utilizado como forma de problematizar o presente, se alinhe também às realidades dos educandos com o intuito de orientar a vida prática cotidiana; mas para isso, é de suma importância que o professor de História compreenda os interesses da História enquanto disciplina autônoma no que diz respeito a este campo do conhecimento dentro de sala de aula.

Para tanto, é extremamente relevante que o ensino de História, através da prática docente, desperte nos alunos e alunas a formação identitária, bem como que preparem esse estudante para a cidadania, gerando também o desenvolvimento crítico. Podemos reforçar essas práticas com as afirmações de Pereira e Gomes (2022, p. 19):

Além da formação da identidade, o ensino de História influencia na preparação do sujeito para o exercício da cidadania, que se define como um conjunto de direitos e deveres inerentes a ele como membro de uma sociedade. Para o exercício de tal direito fundamental são necessários conhecimentos, destacando-se a capacidade de pensar criticamente. O ensino de História, somado a outros pilares/disciplinas, dá ao indivíduo o substrato necessário para o exercício consciente da cidadania. Por último e não menos importante, abordamos a importância da história no desenvolvimento do pensamento crítico, consiste na capacidade de examinar situações e se posicionar com coerência.

Cabe portanto, ao professor, no momento em que está ministrando as aulas de

História, levar aos seus educandos reflexões as quais se tem como objetivo que seus alunos e alunas se percebam como cidadãos ativos da sociedade, com direitos e deveres, reconhecendo também os problemas socioculturais existentes, destacando os compromissos éticos-políticos que os mesmos devem ter em sociedade, potencializando, para os mesmos, um sentido de identidade e compreensão sobre os demais povos e culturas, os preparando, assim, para a vida adulta.

Assim, o ensino de História tem como compromisso: fazer com que os estudantes, através de suas vivências e realidades, articulando com os conteúdos da História enquanto disciplina, formem suas identidades, como também se entendam como sujeitos pertencentes à História, ou seja, como sujeitos históricos, desenvolvendo o exercício da cidadania, dos seus posicionamentos na sociedade, através do pensamento crítico, analisando todas as situações que os permeiam.

O docente deve introduzir no cotidiano escolar, na aula de História, os conhecimentos e saberes metodológicos da disciplina em sua rigorosidade científica, fomentados por historiadores e professores-pesquisadores, incentivando nos alunos capacidades como: análise, argumentação, interpretação, formulação de problemas e hipóteses, tempo, sujeito e pensamento histórico, fontes, passado, memória, patrimônio, História enquanto ciência, interdisciplinaridade, causalidade, dentre outros.

Portanto, ao discutirmos sobre a formação de professores de História, entrelaçando tal discussão com o cotidiano escolar e o saber histórico, é de suma importância compreender uma formação que, para além de uma preparação em sua área do conhecimento, possa compreender e formar docentes que percebam os alunos enquanto seres autônomos e sujeitos históricos, com realidades, culturas e identidades diferentes, cabendo ao professor prepará-los para o seu desenvolvimento crítico na sociedade.

4.3 A temática indígena na residência pedagógica da UEPB: experiência com saberes ancestrais

Neste tópico, focalizaremos o Programa de Residência Pedagógica em História, articulando o debate às temáticas indígenas, mais precisamente a partir da experiência desenvolvida no subprojeto História, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, em sua segunda cota, durante os anos de 2020-2022. Sobre

como trabalharam historicamente sobre os povos indígenas e as relações étnico-raciais no Brasil, e as suas sociodiversidades ancestrais.

Destacamos, principalmente, o papel da etapa de formação inicial que os residentes vivenciaram, antecedendo a ida dos mesmos para a escola campo de atuação da Residência. Nossa ênfase focaliza, portanto, o período de formação teórica dos residentes, e como as temáticas sobre os povos indígenas se fizeram presentes em tal etapa do Programa de Residência Pedagógica, no subprojeto História.

É fundamental o debate sobre as relações étnico-raciais na perspectiva dos povos indígenas na formação inicial, pois os discentes de licenciatura devem ter acesso aos conhecimentos e ações construídas sobre os povos indígenas. E a Residência Pedagógica emerge enquanto política educacional que pensa a formação inicial e continuada de professores, portanto faz-se necessário que esse debate esteja dentro de tal Programa. Assim, torna-se necessário compreender a importância dos graduandos de se alinhar com as temáticas indígenas, pois como enfatizou Santander (2020, p. 41):

Para o envolvimento de estudantes acadêmicos com os povos indígenas, com a intenção de um aprendizado, os alunos teriam que se despir de suas pré concepções, e no estabelecimento deste diálogo receber e ao mesmo tempo utilizar os saberes e conhecimentos do outro para esta comunicação.

Deste modo, para melhor compreensão sobre as temáticas indígenas, percebidas em suas diversidades, é de suma importância que os futuros docentes de História, que muitas vezes tiveram formações articuladas às concepções eurocêntricas de sociedade, possam dialogar numa perspectiva intercultural com os saberes indígenas, objetivando decolonializar os conhecimentos que na escola e nasala de aula tenham negado ou invisibilizado esses grupos étnicos. Devemos pensar que “Os muros da instituição escolar são interpretados como um dos mais importantes obstáculos nos processos de descolonização do conhecimento” (Miranda, 2013, p.103).

Para tanto, o Programa de Residência Pedagógica possibilita uma formação sobre a temática indígena e permite com que os residentes, acessando tais saberes possam chegar à escola e discutir a partir de um posicionamento crítico e reflexivo sobre os povos indígenas, desconstruindo visões e representações estereotipadas

sobre os mesmos, principalmente porque os residentes estão ainda em sua formação inicial. A imagem de um preceptor é de suma importância para tal, assim como afirmou Cereser (2015, p. 245):

Acreditamos que a construção da identidade docente passa por várias reinvenções ao longo do percurso profissional. Na fase inicial, onde os desafios e os problemas se apresentam de forma mais intensa, o auxílio de professores mais experientes se mostra uma possibilidade concreta para o enfrentamento dos problemas de forma mais segura e eficaz.

Garcia (1999), mostrou que é nesta fase da carreira docente que as representações dos momentos mais desafiadores se evidenciam, se caracterizando enquanto um enorme processo de aprendizagem também para estes novos professores, funcionando como um tipo de ensaio para o seu futuro na carreira, na qual problemáticas e temáticas tais como a dos povos indígenas aparecerão em sala de aula.

Cabe então a este professor, que teve oportunidade de aprender em sua formação inicial na Residência Pedagógica, com o auxílio de um professor mais experiente sobre os povos indígenas, conduzir tais discussões no espaço escolar. Portanto, ao apresentarmos as ações do Subprojeto História, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, do Programa de Residência Pedagógica, durante os anos de 2020 a 2022, que trabalhou com os seus residentes as temáticas étnico-raciais, sobre os povos afro-brasileiros e indígenas, estamos destacando também como a formação inicial é essencial para a criação de futuros docentes conscientes e críticos.

Ao nos debruçarmos sobre o Subprojeto História, da UEPB, iremos discutir sobre a formação que os residentes tiveram durante o ano de 2020, inicialmente, compreendendo como esta foi oferecida, seja em forma de minicursos, oficinas ou palestras. Vale destacar que tanto a formação como a atuação dos residentes nas escolas campo se deu de forma online e remota, devido à pandemia da COVID-19, que afetou todo o planeta, e que marcou uma (re)invenção da prática docente das práticas de ensino-aprendizagem no mundo todo, como citam Godoi *et al* (2021, p. 3):

Vários países fecharam as escolas, em um determinado momento ou em outro, devido à pandemia de Coronavírus Disease 2019 (COVID - 19) em todo o mundo. No Brasil, o fechamento das escolas de Educação Básica afetou mais de 44 milhões de estudantes (UNESCO, 2020). Nesse contexto, escolas e profissionais da educação começaram a criar estratégias para minimizar as

consequências das suspensões de aulas presenciais e promover a continuidade do ensino, de forma remota, mediado pelas tecnologias.

O Programa de Residência Pedagógica, no período que destacamos, foi marcado pela pandemia, período em que escolas, docentes e discentes tiveram que se adequar à situação vigente, a fim de dar prosseguimento ao ensino, este sendo agora de forma remota, através do uso das tecnologias digitais, como a plataforma do *Google Meet* para a realização da formação, bem como o uso da rede social *Whatsapp* para o diálogo entre os residentes, preceptores e coordenadora do subprojeto, no qual tais informações eram registradas em ATA¹², que foi fundamental em nossa pesquisa, pois consistiu uma fonte rica de onde coletamos nossas informações.

Destacamos, no percurso da Residência Pedagógica na pandemia, formações oferecidas aos residentes ocorridas através de palestras, minicursos ou oficinas sobre a temática das relações étnico-raciais e dos povos afro-indígenas. Neste estudo, daremos ênfase principalmente aos povos indígenas, suas pluralidades culturais, costumes e tradições. Através das atas, refletimos sobre como estas formações ocorreram.

No dia 09 de novembro de 2020 ocorreu o minicurso denominado: *Educação para as relações étnico-raciais na formação docente*, ministrado pelas professoras. Profa. Me. Luciene Tavares da Silva Lima e Me. Renata Márcia de Macêdo. Este minicurso se iniciou com as seguintes provocações por parte das docentes: “o que vocês pensam sobre os seguintes termos: “África”, “Brasil” e “índio”?”

No percurso do minicurso foi discutido sobre a carga que estas palavras carregam, o sentido preconceituoso no qual estas estão imbuídas e suas visões equivocadas sobre os povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Posteriormente, as ministrantes destacaram a importância dos negros e indígenas para a formação do Brasil, seguido de um debate sobre a escravidão. Foi colocado em pauta a validade do termo abolição e o planejamento das elites sobre a defesa de seus interesses e investimentos. Em seguida foi abordado o tema do fim do tráfico de escravos, a sua proibição no Brasil e sua relação com uma série de eventos que ocorriam no mundo.

Logo após, foram expostos o tema e a problematização acerca das políticas de ação afirmativas e seus desdobramentos, como as cotas raciais e sua importância na

¹² Tais ATAS se encontram em posse do autor, em detrimento do mesmo ser um dos residentes desta cota, portanto, ter vivenciado toda a formação, como conseguinte, todas as etapas da Residência Pedagógica entre 2020-2022.

educação superior brasileira. Também foi discutido sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornava obrigatório o ensino de história e das culturas africana, afro-brasileira e indígenas em escolas públicas e privadas.

Por conseguinte, as professoras trouxeram as discussões sobre a importância de se debater sobre as temáticas étnico-raciais dentro de sala de aula, dando ênfase às culturas afro-brasileiras e indígenas, entendendo principalmente que este deve ser o papel tanto da escola, enquanto instituição, como dos docentes, objetivando formar cidadãos que entendem sobre o racismo existente no território brasileiro, bem como as diversidades étnico-raciais que existem no Brasil. Este debate aconteceu conforme a ementa do minicurso, como podemos observar no trecho abaixo, retirado da mesma:

A escola participa da formação das pessoas como cidadãos e precisa estar ampliando e oferecendo conhecimentos que trabalhem na desconstrução do racismo que assola a nossa sociedade, deve estar preocupada em não reproduzir estereótipos. O trabalho para com as relações étnico raciais no ambiente escolar deve ser um trabalho de todos para todos, construído numa coletividade com um olhar sobre a diversidade, a história e cultura afro-brasileira e africana (Lima; Macedo, 2020).¹³

Portanto, a escola é em sua essência *lócus* de formação, não apenas de seus educandos, mas também de seus educadores, e é esta educação que serve para a cidadania, ou seja, para viver em sociedade, entender os seus direitos, mas principalmente os seus deveres, e dentre estes, o respeito às diversidades étnico-raciais é de suma importância. Logo, o debate sobre a história e cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas deve estar presente no cotidiano escolar, com o intuito de acabar com as visões estereotipadas sobre estes, acarretando que os alunos e alunas se vejam com uma postura antirracista.

No dia 16 de novembro de 2020 houve uma palestra intitulada: *Educação e relações étnico-raciais no cotidiano escolar*, ministrada pelo prof. Me. Josimar Soares da Silva. Nesta palestra, o professor abordou a importância da Educação para as lutas antirracistas. Ele trouxe diálogos sobre como, enquanto docentes atuantes nas escolas, devemos agregar as lutas raciais em nosso fazer docente, alinhando também tais questões com as linguagens educativas, utilizando o cordel como exemplo. Assim, como Troyna e Carrington (1990) *apud* Ferreira (2012), compreendemos a

¹³ Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/10HqVIUXIVYRa0iGWOa9Xq01qlcZ1UpDo/view?usp=sharing>. Acervo do autor.

importância da luta antirracista no campo da Educação enquanto:

Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal (p. 276).

Cabe aos professores fomentar métodos para que suas práticas educativas promovam a conscientização e humanização das pessoas, trazendo uma reflexão em torno de um viés cultural e educacional e trazendo também uma discussão sobre as práticas do preconceito, discriminação e racismo dentro do âmbito escolar. Para tanto, como foi elencado na palestra, é de suma importância perceber o currículo escolar enquanto alicerce da luta antirracista, promovendo debates sobre os povos indígenas e afro-brasileiros em seus protagonismos e lutas.

Neste sentido, o subprojeto História da UEPB, Campus I, do Programa de Residência Pedagógica, ao realizar uma palestra que oferecesse meios de pensar a escola enquanto *lócus* da luta antirracista, ajudou a compreender a prática docente e o currículo enquanto a base para tal prática, envolvendo aqui os conteúdos que serão ministrados em sala de aula.

Aqui, o professor enfatiza formas e conteúdo nos quais os docentes podem apresentar debates e reflexões sobre os povos afro-brasileiros e indígenas, a exemplo da capoeira e das culturas indígenas ligadas ao sagrado, entendendo estes dois exemplos de resistência dos povos afro-ameríndios como ótimas discussões que se pode ter dentro de sala de aula.

No dia 07 de dezembro de 2020 houveram as seguintes palestras *O toque das águas Pankararu*, ministrada pela Profa. Josélia Ramos da Silva, e *Práticas educativas na educação escolar indígena*, tendo como palestrantes as professoras Maria José Soares, Cristiane Ferreira Padilha, Crizélia Ferreira Padilha e Francinaldo Ferreira Cândido de Oliveira.

Na primeira palestra, a professora abordou, através das temáticas acima, os caminhos traçados para a educação indígena, de luta pela preservação cultural de uma comunidade dentro da formação escolar. Neste sentido, a palestrante usou a água como objeto para dialogar sobre a importância das tradições indígenas, nesse exemplo as tradições dos povos Pankararu, como forma de afirmar que tais tradições e culturas podem e devem estar nas práticas pedagógicas dos docentes e nos

currículos escolares, pois as mesmas conversam com saberes que se alinham, como por exemplo a Base Nacional Comum Curricular.

Também foi feito um *link* entre a educação e a água, explicando a relação da água com os índios Pankararus, fomentando a perspectiva sobre as águas ligada a uma visão religiosa, ou seja, atrelada ao sagrado. Podemos relacionar isso à seguinte fala de Silva (2020, p. 88):

A água é um elemento importante em suas tradições, em sua “Ciência”. O elo com a água circula nos movimentos das correntezas de cachoeiras, riachos, de nascentes e da educação, pois como disse a professora Maria Jacielma, “educação começa a partir do que somos, vivemos e fazemos” (apud Oliveira; Vieira, 2019, p. 11). Para o povo, a educação se adquire no convívio com a comunidade, é o ver, o crer, é o respeito com as tradições.

Portanto, a água surge para os povos indígenas Pankararu, enquanto um dos elementos mais essenciais das suas tradições, e a água aqui se alinha com a educação, pois em suas concepções, educar é a arte do convívio em comunidade, é o ato de enxergar, de acreditar e respeitar as tradições. Assim, esta palestra foi importante na apresentação das tradições indígenas e em como estas podem ser debatidas em sala de aula.

Na segunda palestra, as professoras discutiram sobre as práticas educacionais e as políticas em torno da comunidade escolar indígena, seu modelo e suas diretrizes, abordando as dificuldades que já vinham sendo enfrentadas, como o debate ganhou força em meio ao cenário pandêmico que o ano de 2020 vinha vivenciando, e principalmente, discutindo sobre o papel das políticas públicas educacionais para a igualdade do direito de estudar.

Outro ponto que as mesmas destacaram foi a criação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, no ano de 1998, que tinha como objetivo a diminuição da distância existente entre as leis e políticas educacionais e as práticas já existentes nas Escolas Indígenas:

Em 1998, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, contribuindo para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas (RCNEI, 2002, p.11).

As palestrantes destacaram que um dos maiores desafios que ocorreram para a implementação da educação escolar indígena no Brasil, específica e de qualidade

para os povos indígenas, se verificou justamente nos modos como efetivar as reivindicações dos povos indígenas e as garantias legais já existentes em práticas pedagógicas que se adequem às necessidades, objetivos e especificidades de cada povo indígena.

Assim, enfatizamos a formação que os residentes do Subprojeto História, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, em sua segunda cota do Programa de Residência Pedagógica, durante os anos de 2020-2022, tiveram sobre as temáticas afro-indígenas. Tais debates se articularam com uma proposta de formação de professores decolonial e intercultural, ao perceberem a importância que estas discussões têm para a formação de professores mais críticos, que deixam de lado preconceitos existentes na sociedade brasileira.

5 A TEMÁTICA INDÍGENA E A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Neste capítulo, analisaremos como os residentes, colaboradores de nossa pesquisa, se posicionaram em relação à importância do Programa de Residência Pedagógica, no que tange à temática indígena presente nas escolas, compreendendo a relevância da Residência Pedagógica como política de formação de professores, no sentido de que se torna imprescindível a presença da temática indígena dentro das discussões do Programa, formando docentes que entendam as diversidades indígenas, suas histórias e culturas.

A experiência nas oficinas temáticas em muito colaborou para elucidar e interpretar como as temáticas em torno dos povos indígenas estão presentes e se fazem necessárias no que se diz respeito às práticas educativas e às linguagens educacionais, e como tais questões contribuem para a formação docente no que compete aos povos indígenas.

Por fim, apresentaremos o portfólio digital, que tem como objetivo apresentar sugestões educativas para promover discussões que dialogam com os saberes indígenas e as aprendizagens dos residentes a partir das experiências nas oficinas temáticas. O portfólio temático surge então com uma grande importância para esta pesquisa, no momento em que aborda práticas interculturais e decoloniais a partir da formação docente dos residentes do Programa de Residência Pedagógica.

5.1 Olhares dos residentes sobre a temática indígena na escola

A participação dos residentes torna-se essencial para a compreensão sobre o Programa de Residência Pedagógica e a discussão sobre a temática indígena, assim analisamos como colaboradores desta pesquisa se posicionam em torno das práticas educativas, formação docente, materiais e linguagens pedagógicas e principalmente a temática indígena, e como o Programa de Residência Pedagógica foi essencial para o crescimento profissional em torno destas questões.

Para tanto, foram dados codinomes para os colaboradores com a intenção de manter em sigilo as suas identidades, estes sendo respectivamente: Picê, Wanadi, Guaraci, Anhangá, Ceuci, Sumé, Iara e Jaci. Esses codinomes foram escolhidos por representarem seres do sagrado para povos nativos brasileiros.

Os colaboradores desta pesquisa são graduandos da Licenciatura em História, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I - Campina Grande, e participantes do Programa de Residência Pedagógica, subprojeto História, durante os anos de 2022 a 2024

Antes de tudo, questionamos os colabores sobre o porquê de terem escolhido a licenciatura em História. A partir desta pergunta, Jaci (2024) apresentou o seguinte posicionamento: “Eu escolhi o curso de licenciatura em História por gostar muito da disciplina de História quando era ainda estudante do Ensino Fundamental e por admirar a profissão docente”. Ao mesmo tempo, Sumé (2024) destacou: “Sempre vi a Educação como marco em minha vida, queria poder retribuir toda gentileza dada a mim pelos educadores em minha vida. Além de ser a única profissão que me reconheci durante toda minha trajetória”.

No que compete a estes fatores, percebemos a aproximação com a História como disciplina na jornada dos residentes enquanto estudantes na Educação Básica, ou seja, estes escolheram a licenciatura em História por um sentimento nutrido desde a infância e adolescência.

Outro ponto que os colaboradores destacam é o amor pela educação e como a profissão docente perpassou para além de uma vida acadêmica, mas também pessoal, que teve significado para sua vida, e como os professores e professoras em muito os marcaram. Neste sentido, a História contribui para a formação dos indivíduos, como frisou Picê (2024):

Sempre visualizei a história como meio fundamental para a construção de qualquer indivíduo. Senti que a licenciatura em História me proporcionaria a oportunidade de compreender diferentes culturas e sociedades, o que nos ajuda a entender melhor o mundo em que vivemos.

A formação em História como escolha profissional, principalmente a licenciatura surgiu como necessária na visão dos colaboradores, pois para estes a História emerge enquanto área do conhecimento que forma os sujeitos socialmente, politicamente e culturalmente em suas relações sociais. Os mesmos, destacam que a História possibilita aos educandos conceber e problematizar de forma crítica assuntos como tradições, crenças, valores, culturas e identidades, procurando apreender como tais temáticas estão sendo tratadas no mundo que vivemos.

Em relação ao sentido da docência e de ser professor/a historiador/a perguntamos para os colaboradores, o que é ser professor/a historiador/a?

A partir deste apontamento, Ceuci (2024) arguiu que ser professor, “É transmitir conhecimento sobre outras culturas, religiões e etnias no sentido de mostrar a humanidade em outras épocas, fazendo a reflexão da sua relação com a atualidade e o impacto”. Wanadi (2024), em sua fala, destacou principalmente que ser professor é “Apresentar o mundo aos alunos, seja pelos feitos do passado, no contexto atual ou sobre análise de possíveis futuros”.

Assim, ser professor historiador, para os colaboradores, é dialogar com os conhecimentos sobre os povos e suas relações socioculturais, crenças e tradições ao longo do tempo, principalmente no passado, e como a partir disto, podemos analisar as situações e relações sociais do presente. Diante disto, Guaraci (2024) destacou que:

Na minha concepção, ser professor de História é estimular a reflexão contínua sobre os problemas do presente através dos acontecimentos passados e promover noções de responsabilidade social, ou seja, despertar no aluno a consciência de que ele integra conjuntos maiores que sua própria existência, o que não implica a anulação de sua identidade, mas a compreensão da sociedade, da escola, dos amigos, da família e de todos os grupos em que ele possa participar, como o resultado de amplos processos históricos. Logo, ensinar é problematizar o que, onde e porque existe, questionar como funciona e levar o aluno a refletir qual seu papel nesse processo e como ele pode participar conscientemente dos processos históricos.

Podemos articular esta fala ao posicionamento de Sumé (2024), no qual o mesmo afirmou que, entre outras coisas, ser professor:

É doar aquilo que um dia você aprendeu com outros tantos professores. É entender o mundo íntimo de cada aluno e respeitar esse mundo tentando o fazer ver o mundo novo ao seu redor com novos olhos. É entender que mesmo na dificuldade a educação se torna necessária e revolucionária. Ser professor de história para mim é persistir por aqueles que a sociedade muitas vezes prefere desistir.

Ao observar as falas dos colaboradores verificamos que, para eles, ser professor/historiador é ter o papel de inserir nos educandos e educandas atos de reflexão e problematização das relações sociais entre grupos e sociedades ao longo da história, refletir sobre como isso reverbera na atualidade, e como a prática docente deve, antes de tudo, ter responsabilidade social para com seus alunos, tendo em vista

que os mesmos estão em fase de construção de sua identidade social, ao mesmo passo em que estão inseridos em uma realidade, relacionando-se com outras pessoas e grupos da sociedade.

Assim, o professor historiador deve levar os estudantes à reflexão e problematização dos processos históricos, ao mesmo tempo que entendem a si mesmos enquanto sujeitos históricos. Para além disso, os colaboradores destacam que ser professor consiste no ato de perpassar saberes aprendidos/ensinados por outros, tendo em mente que todos os saberes aprendidos ao longo de sua formação docente se deram graças à atuação de outros professores, ou seja, o aprendizado perpassa por uma teia de conhecimentos dialogados entre outras pessoas, da mesma área de atuação.

Por fim, compreende-se que o ato de educar é revolucionário e ao mesmo tempo difícil, e que para isto, deve-se antes de tudo, respeitar os educandos e educandas, assimilando que todos são diferentes em suas particularidades e identidades. Portanto, mesmo com todas as dificuldades encontradas na profissão docente, devemos persistir, tendo em vista as exclusões sociais as quais esses alunos vivenciam em seu cotidiano.

Questionamos os colaboradores sobre a principal motivação ao entrar no Programa de Residência Pedagógica. Percebemos que a Residência Pedagógica em muito tem a contribuir em suas práticas docentes, bem como podemos analisar conforme a fala de Wanadi (2024): “Crescimento e desenvolvimento nas habilidades docentes e oportunidade de experiência”. Jaci (2024) apontou que “Eu escolhi fazer parte do Programa de Residência Pedagógica por desejar obter experiência em sala de aula como professora de História”.

Outro ponto de suma importância debatia sobre como a formação inicial nas licenciaturas estavam se desenvolvendo em tempos de pandemia e as adequações para a volta após o período de confinamento, ou seja, no decurso de tempo em que as pessoas não poderiam sair de suas residências. Como pudemos observar essa preocupação a partir da fala de Guaraci (2024):

Para ter mais experiência em sala de aula, pois minhas experiências foram bastante limitadas pelo contexto de pandemia, por mais que os estágios tenham sido presenciais, estava-se convivendo com uma série de problemas decorrentes do COVID-19.

Os colaboradores compreendem que o Programa de Residência Pedagógica atua enquanto um processo de formação inicial de graduandos, aperfeiçoando as práticas docentes por meio da vivência em sala de aula. Neste caso analisamos como isto se deu em tempos da pandemia do Covid-19, principalmente, compreendendo como os estágios supervisionados tiveram que se articular em decorrência da não ida à escola para a atuação dos graduandos nos. Podemos sintetizar essa experiência na fala de Picê (2024), do qual afirmou:

Ao escolher a Residência Pedagógica, eu tive a chance de desenvolver minhas habilidades pedagógicas, melhorar meu domínio em sala de aula, ter relações com os alunos e adquirir muitas experiências que estão sendo de total importância para minha formação como docente. Tudo isso está me tornando mais confiante e me preparando para minha futura carreira.

Nesta fala, compreendemos que os colaboradores que optaram e escolheram estar na Residência Pedagógica tiveram, através dela, a oportunidade de se desenvolver pedagogicamente no que compete às habilidades docentes, principalmente às questões voltadas à sala de aula no conhecimento de diferentes metodologias, aprendizados e em didáticas distintas. Destaca-se também que aos mesmos se possibilitou adquirir novas experiências pedagógicas em sua formação para a docência.

A partir disso, questionamos aos colaboradores: o que significa participar do Programa de Residência? E como tem sido esta experiência na sua vida pessoal e acadêmica?

Neste quesito Jaci (2024) enfatizou que, “eu vejo como oportunidade de aprender mais sobre como é atuar como professora de História e de me esforçar para ser uma profissional melhor”. Já para Ceuci (2024) “significa um desenvolvimento da minha relação com a licenciatura. Acaba interferindo de forma positiva na minha didática, oratória, influenciando para uma formação pessoal e acadêmica mais bem estruturada”.

Aqui percebemos a importância que a Residência Pedagógica acaba tendo para além da formação acadêmica, ao passo que questões como o esforço e a oratória são destacadas. Trazemos isso a fim de frisar que tal programa influencia também em aspectos do nosso cotidiano que podem ser utilizados para além do profissional e da sala de aula, mas que são aprimorados com o intuito de aperfeiçoamento profissional. Ou seja, aqui percebe-se também que, ao mesmo tempo em que essa formação

pessoal desenvolve-se, a profissionalização do futuro docente também ganha vida, não tendo uma separação entre pessoal e profissional.

Assim, a experiência na Residência Pedagógica influencia tanto nos aspectos acadêmicos como nos pessoais. Os residentes afirmam que estar na residência tem sido desafiador, conforme afirma Anhangá (2024), ao dizer que estar no Programa é “algo muito enriquecedor, tem sido uma experiência desafiadora, mas que vale o esforço”. Ainda sobre isto, podemos utilizar a fala de Iara (2024), a qual dialogou sobre como o Programa de Residência Pedagógica tem influenciado em sua vida pessoal e acadêmica:

Uma experiência extremamente enriquecedora, foi onde de fato aprendi o que é ser professor, como funciona um planejamento, aguicei minha criatividade, oratória, adquirir segurança em sala de aula, tive oportunidade de participar de eventos e publicações, aprendendo a pesquisar, reconhecer do que sou capaz e cheguei a lugares que imaginei serem distantes de mim, com certeza uma experiência marcante.

Com a fala de Iara (2024) podemos constatar como a participação no Programa de Residência Pedagógica influencia na formação acadêmica, profissional e docente dos graduandos, e como isto interfere também em suas vidas pessoais, seja em utilizar parte de seu tempo em planejamento ou em outras atividades requeridas pela residência, e é justamente neste tempo gasto que os colaboradores destacam que o Programa é enriquecedor, pois é através destas etapas que os mesmos podem aprimorar quesitos como criatividade, oratória, planejamento e segurança profissional, criando assim, profissionais cada vez mais capacitados para assumirem as responsabilidades da profissão docente.

A Residência Pedagógica também estimula aos residentes a participação em eventos, ou seja, o deslocamento para possíveis locais desconhecidos pelos participantes, contando como experiências adquiridas. Nesses eventos pode-se publicar textos acadêmicos e científicos, estimulando a pesquisa, destacando novamente a importância de ser professor-pesquisador

Assim, na questão o que Programa de Residência Pedagógica tem contribuído na sua formação para a docência? Compreendemos aqui, com a fala dos colaboradores, como a Residência Pedagógica tem sido uma política educacional voltada justamente para a formação inicial, bem como continuada de professores e

futuros professores de História, que é o nosso caso nesta pesquisa. Podemos perceber isso a partir da fala de Guaraci (2024):

Me permitiu compreender uma série de fatores particulares da dinâmica escolar até então desconhecidas por mim, como, por exemplo, a forma que o horário da aula interfere na aprendizagem, como os eventos, gincanas e aulas de outras disciplinas afetam no rendimento do seu horário de aula. Foi possível também conversar com os alunos e compreender a visão de escolas que eles possuíam, o que me fazia refletir como eu poderia me adaptar pra tornar o espaço da minha aula e minha figura mais acolhedora. Foi através da residência também que pude perceber como a gestão, as autoridades competentes (como a 3ª região) e a legislação educacional se fazem presentes e ausentes no cotidiano escolar e como tudo isso influencia o andar das disciplinas. Além de claro, me fazer estudar muito mais para me sentir seguro o suficiente para ir para sala de aula.

Guaraci (2024) nos apontou pontos muito importantes ao destacar como o Programa de Residência Pedagógica vem contribuindo para a sua formação docente, principalmente no que diz respeito às dinâmicas escolares em torno do cotidiano escolar, como o ensino de História enquanto disciplina escolar se ambienta nas articulações em volta do dia-a-dia na escola, e como o docente se movimenta com todas estas questões.

Outros aspectos importantes que os colaboradores frisaram dizem respeito a como a Residência Pedagógica proporcionou uma maior relação e compreensão sobre a atuação dos gestores escolares e suas funções dentro e fora da escola, bem como as presenças e ausências de autoridades e órgãos competentes, e como os órgãos se destacam (3º Região) no cotidiano escolar, trazendo, por fim uma maior preparação do professor para sua ida à sala de aula.

Iara (2024) também trouxe questões pertinentes, principalmente no que diz respeito às inseguranças dos professores em sala de aula, como podemos observar em sua fala a seguir:

É um lugar onde você aperfeiçoa sua desenvoltura, oratória, enfrenta seus medos e inseguranças, tem o apoio da preceptora e docente orientadora para realizar as atividades, com certeza um licenciando que passa pela Residência Pedagógica sai com um olhar bem mais aguçado para a sala de aula ou vida acadêmica, foi na Residência onde aprendi também como de fato se constrói uma pesquisa.

A partir da fala de Iara (2024), denotamos como os residentes compreendem que a Residência Pedagógica em muito tem a contribuir para sua formação inicial, bem para a formação continuada dos professores preceptores. Os residentes

destacaram principalmente o papel que o Programa de Residência Pedagógica possui para preparar os graduandos para o dia-a-dia em sala de aula, bem como moldar práticas educativas que os docentes articulam em seu cotidiano escolar, frisando também técnicas que os docentes acabam desenvolvendo ao longo do tempo, dentre elas oratória, desenvoltura e postura, conforme também citou Ceuci (2024): “Em muitos aspectos, no desenvolvimento do meu conhecimento prático em sala de aula, além de melhorar minha inseguranças com a fala em público, que antes da residência, era muito difícil para mim”.

E ainda, a partir das falas dos residentes, compreendemos como o Programa de Residência Pedagógica ao mesmo tempo que surge tendo como objetivo a formação de professores, está estreitamente ligado ao campo da pesquisa, em outras palavras, a Residência Pedagógica articula a docência com a pesquisa, formando o chamado “professor-pesquisador”.

Neste sentido, analisamos se, na formação da Residência Pedagógica, houveram discussões sobre as temáticas indígenas, e o que estes debates representaram em sua formação. Picê (2024) nos afirmou que “Sim, durante a residência nos deparamos com diversos temas centrados nas populações indígenas”, bem como Anhangá (2024): “Sim, acrescentou na minha formação, pois vim os povos indígenas de outro ângulo. Um mais atual do que eu tinha visto ao longo do curso”.

Desta forma, ao observarmos as falas dos colaboradores, percebemos que o Subprojeto História, Campus I, da Universidade Estadual da Paraíba, em sua terceira cota, durante os anos de 2022-2024 trouxe debates sobre a temática indígena, compreendendo tais discussões como essenciais para a formação inicial dos residentes, assim como destacam os nossos colaboradores, principalmente no que diz respeito ao fato de que, a partir de uma formação com a temática indígena, os povos nativos podem ser vistos sob outros ângulos, na ótica dos residentes. Podemos nos atentar nas falas de Sumé (2024):

Nas formações de debates e palestras foram desenvolvidos muitos desses debates sobre povos indígenas, e tantos outros povos que por vezes são invisibilizados na nossa sociedade. Para minha formação se torna enriquecedor, pois sei bem a necessidade do povo brasileiro para conhecer e reconhecer essa população que é parte da nossa cidadania e muitas vezes nem mesmo é reconhecido como um povo brasileiro.

Portanto, ao analisar as respostas dos colaboradores, principalmente esta última de Sumé (2024), compreendemos a importância da Residência Pedagógica enquanto programa que tem como objetivo a formação inicial e continuada de professores, neste caso trazendo as temáticas indígenas na formação dos residentes. Sintetizamos essa importância na fala de Sumé (2024) que este diz que, através de palestras e debates, o Programa de Residência Pedagógica lhe proporcionou um olhar mais atento em torno destas populações e grupos sociais que são invisibilizados em nossa sociedade.

Destacamos assim, que ao trazer os povos indígenas em sua formação, o Programa de Residência Pedagógica se torna fundamental dentro das licenciaturas, pois enriquece o desenvolvimentos dos graduandos, bem como o dos preceptores de forma que estes passam a compreender, através de um olhar multicultural, decolonial e intercultural, que os povos indígenas apresentam diversidades e identidades próprias, sociodiversidades estas que foram fundamentais para a formação da sociedade brasileira, e que portanto, os povos indígenas devem ser entendidos como cidadãos pertencentes ao Brasil.

Em seguida, questionamos em que o Programa de Residência Pedagógica, na opinião dos colaboradores, pode colaborar e contribuir na formação em História. Isto, podemos analisar em torno da fala de Wanadi (2024), na qual o mesmo afirmou que a Residência Pedagógica contribui “em todos os aspectos, no portar-se em sala de aula, na linguagem para com as gerações em sala, no desenvolvimento do ensino aprendizagem, na transposição didática e na validação da formação integral”. Podemos complementar essa fala com Ceuci (2024), a qual citou que o Programa:

Contribui principalmente para o desenvolvimento prático do aluno acadêmico. Trata-se de uma presença mais presente com a sala de aula, algo que no estágio, na maioria das vezes, não é tão recorrente e eficiente para aprimorar o ensino aprendizagem.

Denota-se o papel fundamental da Residência Pedagógica nas licenciaturas em História para o desenvolvimento da prática docente na formação inicial, a partir de uma maior presença em sala de aula, pois os mesmos destacam que muitas vezes a etapa do estágio supervisionado acaba por não suprir todas as necessidades nos processos de aprendizagem dos graduandos em sua formação prática. Podemos ainda, com a fala de Sumé (2024), complementar tais questões:

O programa de residência pedagógica pode colaborar e contribuir na formação em História oferecendo oportunidades para os residentes aplicarem e desenvolverem metodologias de ensino inovadoras, aprofundarem seus conhecimentos históricos, trocarem experiências com outros profissionais da área, e refletirem sobre as práticas pedagógicas específicas para o ensino da disciplina. Além disso, o programa pode proporcionar experiências em diferentes contextos educacionais, enriquecendo a formação do futuro professor de História.

Os colaboradores afirmaram que o Programa de Residência Pedagógica, contribui na formação em História, neste caso, na licenciatura, principalmente no que tange aos aspectos das vivências e práticas, tanto escolares como educativas em geral, ou seja, na sala de aula, seja no modo de se portar, ou nas melhores metodologias e didáticas a se utilizar no dia a dia do chão da escola, afirmando que o PRP colabora também para o enriquecimento do licenciando para adquirir linguagens a partir da vivência em sala de aula.

Assim, o Programa de Residência Pedagógica colabora para o aprofundamento na apropriação, por parte do residente, do que diz respeito aos saberes históricos da História enquanto disciplina, e isto se daria principalmente através do contato com outros docentes e experiências práticas, enriquecendo cada vez mais a formação dos graduandos em História, ou seja, dos futuros professores de História. É necessário também, estudar, como cita Guaraci (2024):

Dar aulas antes de tudo é estudar. Precisamos dominar os conteúdos, diferentes métodos e conceitos de avaliação, isto faz com que mantenhamos os estudos sempre em dia, o que auxilia nossa formação. Isto somado às exigências do programa, como as formações e as publicações, colabora para que trabalhem diversas habilidades relacionadas aos saberes históricos.

Guaraci (2024) destacou que a Residência Pedagógica proporciona um maior olhar ao significado de “dar aulas”, afirmando que antes de tudo deve-se estudar, ou se preparar para a ida à sala de aula, sendo necessário, assim, dominar os conteúdos da disciplina de História, bem como os métodos e avaliações que serão utilizados durante a caminhada, algo que o Programa auxilia na formação. Por fim, é frisado que a Residência Pedagógica é importante para a formação em História justamente nas formações, através de minicursos, palestras, oficinas... bem como na obrigatoriedade de publicar trabalhos científicos, enfatizando sempre a importância de ser professor-pesquisador.

Diante do exposto, questionamos em que o Programa de Residência Pedagógica, na opinião dos colaboradores, contribuiu na formação escolar? Com isto procuramos entender como o Programa de Residência Pedagógica pode colaborar para além da formação docente, empreendendo agora a formação na escola.

Nisto, podemos refletir sobre a resposta de Iara (2024) a qual enfatiza que o Programa contribui “Criando laços entre escola e universidade, aproxima os alunos com o meio acadêmico, quebrando uma "barreira" que separa os dois mundos e assim unindo-os e fazendo ciência”. Percebemos que a Residência Pedagógica favorece uma maior relação entre a escola e a universidade, e que ao mesmo tempo que contribui para a formação docente, em muito fornece aos educandos da Educação Básica um maior contato com a academia, ou seja, é aqui que os laços entre escola e universidade são construídos. Podemos perceber isto também através da resposta de Anhangá (2024):

Por meio do PRP pode-se ver uma integração óbvia de mundos que se cruzam para se ajudar, a interação entre graduandos com professores formados e com os alunos, todos em sintonia de constante desenvolvimento. Tudo isso se torna essencial para um melhor desenvolvimento da formação escolar.

Compreendemos, assim, que a interação entre universidade e escola através do momento da integração entre esses dois ambientes distintos, mas que em muito deveriam se cruzar, surge como eficiente para a formação de educandos e educandas quando a sintonia entre esses dois locais é efetivada, contribuindo para a formação escolar. Conforme afirmou Picê (2024):

Na formação escolar, o projeto Residência Pedagógica permite que os futuros docentes se adaptem às dinâmicas feitas em sala de aulas para cada turma. Entendendo que cada turma e cada aluno recebe o conteúdo de uma determinada forma.

Assim, o residente deve apreender que cada turma tem uma dinâmica diferente, e em cada turma existem formas de pensar e existir diferentes, bem como o modo de captar os assuntos debatidos, percebendo aqui a pluralidade existente na sala de aula. A Residência Pedagógica, então, favorece uma formação escolar que faça com que residentes percebam a multiplicidade de dinâmicas existentes, e que devem ser postas em prática, assim como destacou Jaci (2024):

O programa de residência pedagógica pode contribuir na formação escolar pela diversidade de formas que são falados e expressados nos temas das aulas. É possível que alguns alunos aprendam mais facilmente e se identifiquem com a abordagem de um dos residentes do que de outro.

Portanto, o Programa Residência Pedagógica, na opinião dos residentes, colabora para a formação escolar no sentido de pensar que a aproximação entre o meio acadêmico e o meio escolar em muito contribui na formação, tanto dos futuros docentes, como na dos educandos e educandas, em sala de aula, a partir do desenvolvimento que é gerado da interação entre residentes e estudantes, percebendo como a diversidade destes últimos corrobora para um entendimento, por parte dos residentes, sobre as múltiplas formas de se trabalhar as práticas educativas em sala de aula, como também de se trabalhar os assuntos nas aulas de História.

Dado isto, questionamos os colaboradores se, durante a sua formação na Residência Pedagógica, houveram debates sobre os povos indígenas. E, em resposta afirmativa, o que isto representou aos mesmos. Perguntamos isto na intenção de perceber como, a partir da existência de debates sobre os povos indígenas, a Residência Pedagógica contribui para as reflexões sobre a temática indígena na formação docente.

Em torno desse questionamento, Lara destacou (2024) que "sim, a Residência Pedagógica sempre aborda a questão indígena nos cursos de formação, onde através deles fui possibilitada a enxergar valores e construir críticas, que posso repassar posteriormente para meus alunos". Guaraci (2024) comentou que "sim, representou um avanço em relação ao meu conhecimento pessoal sobre as questões indígenas, sobretudo, no que se refere à luta contínua por direitos ainda não garantidos no nosso país". E Anhangá (2024) também frisou que "sim, acrescentou na minha formação, pois vim os povos indígenas de outro ângulo. Um mais atual do que eu tinha visto ao longo do curso".

Percebe-se aqui, diante dos posicionamentos dos colaboradores da pesquisa, que na terceira cota do Programa de Residência Pedagógica, no subprojeto História, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, durante os anos de 2022 a 2024, houve sim o debate sobre a temática indígena durante a formação e atuação dos residentes, e para os colaboradores isso representou algo importante em sua formação inicial docente, a partir do momento em que eles destacaram que as

discussões foram essenciais para o seu crescimento pessoal, nas quais aprenderam outros valores e visões de mundo construindo, com isto, um pensamento mais crítico sobre questões que permeiam a sociedade, perpassando posteriormente esta criticidade para os alunos em sala.

Outro aspecto apontado pelos colaboradores foi que, ao estudar a temática indígena na formação, pode se destacar um olhar sobre a luta por direito e a falta de garantias as quais os povos indígenas estão submetidos no território nacional, e, a partir destes olhares, tal perspectiva pode ser levada para a sala de aula, e ser trabalhadas com os educandos questões como: cidadania, direito e luta dos povos indígenas por existirem e terem suas vozes ouvidas na sociedade nacional, os percebendo através de outros ângulos, que não são os coloniais, que remetem esses povos como passivos, selvagens e do passado. A partir disto, Sumé (2024), enfatizou que:

Nas formações de debates e palestras foram desenvolvidos muitos desses debates sobre povos indígenas, e tantos outros povos que por vezes são invisibilizados na nossa sociedade. Para minha formação se torna enriquecedor, pois sei bem a necessidade do povo brasileiro para conhecer e reconhecer essa população que é parte da nossa cidadania e muitas vezes nem mesmo é reconhecido como um povo brasileiro.

No que compete a esta fala, podemos frisar também o comentário de Jaci (2024), que enfatizou como a temática indígena pode ser inserida nas aulas de História:

Sim, por meio de palestras e ciclos de debates sobre o tema. Representou para mim em mais uma oportunidade de obter informação sobre como falar sobre os povos indígenas em aulas de história, fazendo a valorização de práticas culturais destes povos. Exemplo disso, é a utilização da literatura indígena.

A inserção dos povos indígenas nas discussões da Residência Pedagógica, no curso de História, em seu subprojeto, é de grande valia para uma formação docente mais empática e problematizadora. A partir do momento em que os discursos em torno dos povos indígenas são revistos e questionados, a diversidade identitária, cultural e social destes grupos sociais é exposta com o intuito de tais questões serem levadas às aulas de História, fomentando assim, tanto alunos, mas também professores que compreendam os povos indígenas a partir do diálogo intercultural e decolonial, respeitando suas pluralidades, costumes, tradições e modos de vida.

A formação, nesse sentido, se torna mais enriquecedora para os graduandos, e futuramente para os alunos destes professores, entendendo que a formação da sociedade brasileira teve, em grande parte, a contribuição dos povos indígenas, ou seja, a nossa história também faz parte da história dos povos nativos, e vice versa, sendo que as vezes não reconhecemos isto, não compreendemos os indígenas como grupos sociais pertencentes à História do Brasil, ou enquanto cidadãos atuantes desta sociedade, com direitos e deveres.

Assim, os colaboradores destacaram que, por meio de minicursos, palestras, oficinas, ciclos de debates e outras conversas, a temática indígena fez parte de suas formações, representando um enriquecimento formativo, pessoal e profissional, contribuindo para as práticas educativas dos residentes, os quais podem levar o que foi aprendido para as aulas de História, tal como o exemplo dado por Jaci (2024), que é o de trabalhar com a literatura indígena nas aulas de História.

Ao questionarmos os colaboradores sobre de que maneira a formação sobre os povos indígenas na escola pode contribuir para a formação diversa e plural no Ensino Médio, tivemos como intuito perceber como o debate sobre os povos indígenas possibilita um avanço em problemáticas como refletir a diversidade e a pluralidade, na fase do Ensino Médio. A resposta de Wanadi (2024) trouxe o seguinte: “ao conhecermos nossa história, reforça a autoestima, identidade e sentimento de pertencimento de quem somos/viemos, estudá-los reforça a nossa diversidade e riqueza étnica”.

Segundo Wanadi (2024), pensar a temática indígena para a formação escolar, principalmente dos alunos do Ensino Médio, reforça características como o autoconhecimento, este atrelado ao nosso conhecimento histórico, de onde surgimos e quais povos estão vinculados a este surgimento. Tais discussões também podem trazer problemáticas em torno de nossa identidade e de sentimentos alinhados ao pertencimento histórico dos alunos enquanto seres pertencentes a uma nação, que é o Brasil, destacando principalmente características como a riqueza, tanto na diversidade cultural, como de línguas, de tradições, de artes e etnias, trazendo, assim, a quebra de estereótipos já vinculados ao imaginário dos alunos e alunas do Ensino Médio, como destacou Picê (2024):

A inclusão de formação sobre os povos indígenas na escola é essencial para fomentar uma formação no ensino médio, pois ao desafiar estereótipos, ela promove uma compreensão mais precisa e respeitosa das diversas culturas

indígenas e enriquece a experiência educacional, ampliando a visão dos alunos sobre o mundo.

Picê (2024) defendeu que a inclusão da temática indígena no ambiente escolar de forma efetiva se torna imprescindível no Ensino Médio, especialmente na quebra de preconceitos e estereótipos que foram alimentados e disseminados ao longo da História do território brasileiro, proporcionando uma visão mais respeitosa e empática acerca dos povos indígenas e suas identidades, favorecendo um avanço educacional, através das vivências em torno de tais debates, fomentando a ampliação de perspectivas sobre o mundo e as pessoas que nos cercam. Nesse contexto, Guaraci (2024) destacou que:

Estudar a cultura indígena contribui para compreender não só as raízes do povo brasileiro, mas a coexistência entre diferentes etnias numa sociedade multicultural, ou seja, entender que os indígenas não são povos situados no passado e como práticas estranhas ou exóticas ou místicas, mas cidadãos brasileiros que constituem nossa sociedade diversa e precisam do auxílio governamental e do resto da sociedade para enfrentar os grileiros, posseiros, garimpeiros e outros instrumentos do grande capital que tentam diminuir e subjugar a cultura indígena, ameaçando inclusive direitos estabelecidos constitucionalmente.

Guaraci (2024), ao falar sobre a relevância de se formar alunos e alunas que compreendam os povos indígenas para além de estereótipos e preconceitos enraizados nas veias da sociedade brasileira, enfatizou que tais discussões são essenciais para abraçar a multiculturalidade existente na sociedade, desde a sua formação, até suas tradições, hábitos, modos de falar, de ser, de sentir e de perceber o mundo, e que tudo isso foi adquirido, em parte a partir da herança ancestral das etnias indígenas, grupos étnicos estes que não estão só no passado, não são os estranhos de uma outra época que não a nossa, mas muitas vezes são exóticos aos nossos olhares.

Portanto, devemos enxergar os povos indígenas como cidadãos brasileiros, constituintes de identidades, línguas e culturas diversas, próprias e distintas, que devido à negligência e à exclusão social, são inseridos brutalmente nos locais de marginalidade, e necessitam fortemente da ajuda do Estado para existirem e resistirem a pessoas e setores da sociedade que os querem massacrar, assim como as suas riquezas, tradições e territórios ancestrais, pessoas como fazendeiros e garimpeiros ricos, que apenas enxergam o lucro como fonte de riqueza, conseguido através da exploração e do desmatamento. Estes ameaçam fortemente a

sobrevivência da ancestralidade indígena, bem como sua sobrevivência na atualidade, por isso, a luta deve permanecer sempre, e os gritos dos povos nativos ecoam por nossa sociedade, pedindo por justiça e igualdade.

5.2 A experiência formativa em oficinas temáticas

As oficinas temáticas, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem, oferecem um processo de desenvolvimento educacional, social e cultural, além da troca de ideias e experiências entre os ministrantes e os participantes, permitindo com que os últimos ampliem os conhecimentos adquiridos no contexto escolar e de sala de aula, fazendo com que relacionem o cotidiano e suas realidades sociais.

Desta forma, nesta pesquisa, optamos por trabalhar com os residentes por meio de oficinas temáticas, com o objetivo de debater as questões em volta dos povos indígenas, as práticas educativas e a formação docente. O planejamento e toda a ação foi articulada pensando nos conhecimentos em torno dos povos indígenas a partir de conhecimentos prévios dos colaboradores.

Estas oficinas temáticas foram pensadas através das respostas dos residentes no questionário que foi aplicado com os mesmos durante o fim de 2023 e o começo de 2024, em que estes destacaram que as linguagens educativas, as fontes históricas e os livros didáticos estão inseridos nas realidades, tanto estudantis como docentes, no que tange às práticas educativas e ao contexto educacional e escolar.

Portanto, foi a partir do questionário aplicado que planejamos as oficinas em questão, tanto no que diz respeito à seleção de textos para leitura, a fim de imbuir de aporte teórico, que foram utilizados como base para o discurso trabalhado nas oficinas, bem como no tocante à seleção de imagens, vídeos e demais fontes utilizadas, com o intuito de analisar, junto com os residentes, na prática, como suas falas se articulam com a realidade escolar.

Assim, a primeira oficina temática, intitulada *A construção dos livros didáticos de História e os povos indígenas*, ocorreu no dia 20 de fevereiro, em uma terça-feira, às 15:00 horas da tarde, tendo duração de 01 hora, como podemos observar na figura a seguir:

Figura 05 - Primeira oficina com os residentes



Fonte: Arquivo do autor, 2024.

Esta oficina teve como objetivo problematizar como, a partir da construção e concepção do livro didático de História, os povos nativos são representados, principalmente com a advento da Lei nº 11.645/08 e as mudanças acerca da temática indígena no contexto escolar.

Esta oficina surgiu da necessidade de contextualizar o processo de concepção e construção dos livros didáticos de História, e como isto afeta e direciona os debates sobre os povos indígenas nesta ferramenta pedagógica bastante utilizada em sala de aula.

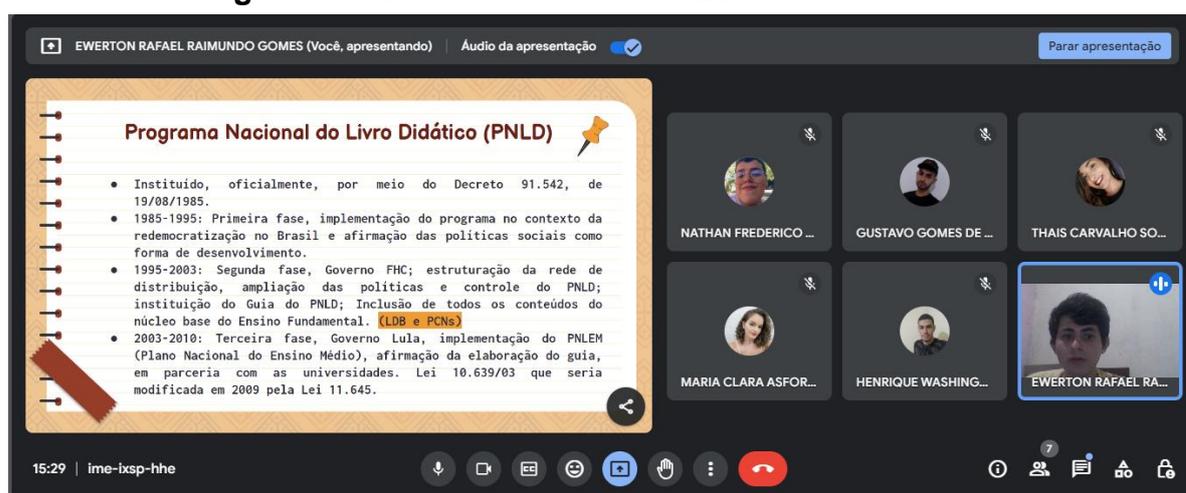
Inicialmente, dialogamos sobre o livro didático: como o mesmo foi construído ao longo do tempo, e como ele chega ao Brasil, o entendendo atualmente enquanto um entre os muitos suportes textuais, e que assume em sala de aula um papel pedagógico no processo de ensino-aprendizagem escolar, algo que os residentes destacaram já entender.

Outro ponto falado do qual os residentes destacaram compreender, foi justamente no que tange a como são formados, ou o que são esses materiais didáticos. Os livros didáticos são materiais multifacetados, se articulando com diversos suportes e linguagens, produzidos com finalidades pedagógicas, podendo ser vinculados ou não ao universo escolar e que são apropriados pelos docentes em sala de aula.

Ao falar sobre o Plano Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), percebemos que os colaboradores não compreendiam como este foi construído e

pensado. O PNLD se constitui em três fases, a primeira ocorreu entre 1985 e 1995, no contexto da redemocratização, pós ditadura civil-militar, com o intuito de afirmar as políticas sociais; na segunda fase, entre 1995 e 2003, no governo FHC, temos a ampliação e estruturação do PNLD, incluindo todos os conteúdos para o Ensino Fundamental, algo que os residentes não conheciam; e por fim, na terceira fase, entre 2003 e 2010, no governo Lula, tivemos a implementação do Plano Nacional do Ensino Médio (PNLEM) e a Lei 10.639/03, que seria modificada em 2009 pela Lei 11.645. Como podemos ver na figura abaixo:

Figura 06 - Discussão sobre o PNLD com os residentes



Fonte: Arquivo do autor, 2024.

A partir dos debates sobre o PNLD, enfatizamos sobre como o livro didático pode ser marcado por um campo de interesses, na medida em que ele é um produto, comercializado, pertencente ao mundo das edições, ou seja, ele parte do discurso e da edição do autor, mas principalmente dos discursos vigentes de uma sociedade, que exclui visões de mundo e perspectivas socioculturais que não estão inseridas nos discursos normativos, ou seja, dentro dos saberes que são privilegiados na sociedade. Algo que os residentes destacaram, que permeou por muito tempo nos discursos educacionais e escolares, que vem sendo combatido nos dias de hoje, mas que não foram extintos ainda, são os discursos preconceituosos e que estereotipam determinadas culturas, as inviabilizando.

Em seguida, assistimos juntos ao primeiro episódio da série *Índios no Brasil – episódio: Quem são eles?*. Com o término do episódio, pedi para os residentes

expõem qual a principal problemática apresentada no vídeo, e como podemos associar ela às vivências escolares.

Os colaboradores enfatizaram que o Brasil, enquanto sociedade, após a chegada dos colonizadores, emergiu com raízes fincadas no racismo e preconceito vinculados aos povos ameríndios e, conseqüentemente, a escola emerge como instituição que perpetua discursos estereotipados e preconceituosos em torno dos povos indígenas, em que os nativos, em várias perspectivas, são retratados com olhares discriminatórios, vistos como seres atrasados no tempo, preguiçosos e selvagens.

A partir disto, pudemos frisar a importância de ouvir, através de falas dos próprios indígenas, como estes enxergam o mundo, as relações sociais, suas cosmovisões, culturas, hábitos, tradições, a política e outros fatores atrelados às suas vivências, como foi apresentado no vídeo, a partir do momento em que integrantes dos povos Krenak (MG), Kaxinawá (AC), Ashaninka (AC), Yanomami (RR), Pankararu (PE) e Kaingang (SC) conversaram sobre o assunto, mostrando seus pontos de vista sobre a forma que são tratados na sociedade.

Logo em seguida, expusemos como os povos indígenas foram e estão sendo representados nos livros didáticos de História, destacando que por muito tempo os povos nativos eram tratados de forma preconceituosa, com ideais distorcidos, e eram estas visões que acabavam por ser apresentadas às crianças e adolescentes nas escolas. Os residentes enfatizaram que a falta de materiais que representassem os povos indígenas de forma diversa e respeitosa era um dos fatores que perpetuavam estes discursos preconceituosos.

Assim, os colaboradores compreendem a importância dos livros didáticos como elementos relevantes, que se fazem presentes nas escolas. Em toda a Educação Básica no Brasil, esse instrumento pedagógico acaba por ter grande valor enquanto fonte de estudo nas salas de aula. Entendendo isto, os residentes exploraram como é de grande relevância analisar como os povos indígenas estão sendo representados atualmente nestes materiais pedagógicos.

Por fim, debatemos em conjunto, como a Lei nº 11.645 de 2008 é essencial para a quebra gradual das representações discriminatórias, estereotipadas e preconceituosas que os povos indígenas vêm sofrendo nos materiais didáticos, principalmente nos livros que são levados às escolas. Como podemos ver na figura a seguir:

Figura 07 - Lei 11.645/08 e os povos indígenas na sala de aula

The screenshot shows a Zoom meeting interface. At the top, the presenter is identified as 'EWERTON RAFAEL RAIMUNDO GOMES (Você, apresentando)'. The main content is a presentation slide with the title 'A lei 11.645/08 e os povos indígenas na sala de aula.' The slide text is as follows:

Entrou em vigor em 2008 a Lei 11.645 (Brasil, 2008), que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Essa lei altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394 (Brasil, 1996), criando como anexo a Lei 26-A (com a mesma redação). (GOMES *et al.*, 2020, p.02).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

The meeting interface also shows five other participants: NATHAN FREDERICO..., GUSTAVO GOMES DE..., THAIS CARVALHO SO..., MARIA CLARA ASFOR..., and HENRIQUE WASHING... The presenter's video is active in the bottom right corner.

Fonte: Arquivo do autor, 2024.

Ao trazer a Lei nº 11.645/08 e o texto o qual a mesma foi promulgada, enfatizamos que a mesma instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, e conseqüentemente, os livros didáticos de História assumem também a obrigatoriedade de trazer a temática indígena, mas ao invés de representar os povos indígenas através do olhar colonizador, agora é privilegiada uma perspectiva decolonial, multicultural e intercultural, respeitando suas culturas, identidades e tradições, os situando no tempo. Tudo isto também foi pontuado pelos residentes.

Portanto, a oficina se encerrou com uma problematização sobre como os livros didáticos, por muito tempo, serviram como difusores dos ideais coloniais e elitistas no Brasil, nos quais os povos indígenas eram representados de forma estereotipada, apenas no passado, como preguiçosos, selvagens, sem diversidade e marginalizados, justamente para adentrar no imaginário dos estudantes que tais populações não têm direitos no país, como acontece, por exemplo, com as suas terras, com o apagamento de suas contribuições para a formação sociocultural do país, ou com o direito de terem protagonismo político. Destacou-se, por fim, a importância das políticas públicas educacionais, tais como a Lei nº 11.645/08, e principalmente, como a formação de professores que compreendam a diversidade e a multiculturalidade é fundamental para a quebra destes preconceitos e discursos nas práticas educativas.

No dia 23 de fevereiro, em uma sexta-feira, às 15:00 horas da tarde, ocorreu a segunda oficina, denominada *As linguagens educativas no ensino de História na*

óptica dos povos indígenas, tendo duração 01 hora. Como podemos observar na figura abaixo:

Figura 08 - Segunda oficina com os residentes



Fonte: Arquivo do autor, 2024.

Esta oficina teve como objetivo discutir sobre a importância das fontes históricas enquanto linguagens educativas para o estudo sobre os povos indígenas, trazendo uma reflexão no campo do ensino e nas atividades pedagógicas em sala de aula para a construção do saber histórico escolar na perspectiva da temática indígena.

Ao entender como, por meio de fontes históricas relacionadas ao ensino de História, as linguagens educativas acabam por contribuir para as discussões em torno da temática indígena nas aulas de História, onde a crítica e a problematização são usadas, principalmente a partir de uma perspectiva plural e diversa da decolonialidade e da interculturalidade, percebe-se como a música, o cordel, os quadrinhos, os filmes entre outros, ao serem utilizados pelos professores em sala de aula, são artefatos de grande valia nas práticas educativas.

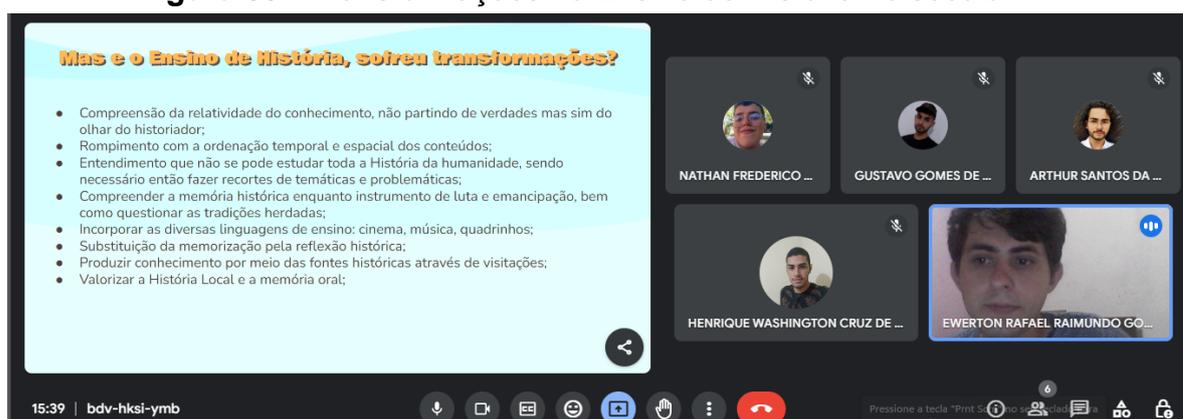
Começamos esta oficina discutindo com os residentes sobre como a maneira como abordamos e tratamos as fontes históricas na sala de aula e nas práticas educacionais nos atrela à designação de relação com as discussões historiográficas na atualidade.

Portanto, analisamos, junto com os residentes, que ao falar sobre fontes históricas ou linguagens educacionais dentro do campo da Educação, devemos primeiro relacioná-las com os debates historiográficos atuais, tendo em vista que a História, como disciplina escolar, tem características e propósitos próprios, não se

limitando apenas a um breve debate sobre a história acadêmica, mas também sobre as ideias, técnicas e fundamentos que subjagam a pesquisa histórica.

Outro ponto importante problematizado nesta oficina se deu em torno de compreender sobre as mudanças ocorridas no século XX, nos âmbitos: político, cultural, econômico e social, frisando também mudanças como as rupturas com monarquias escravistas. Isto trouxe o seguinte questionamento aos residentes: e o Ensino de História, quais transformações sofreu no último século? Discussão esta que ocorreu novamente *online*, como podemos observar na figura abaixo:

Figura 09 - Transformações no Ensino de História no século XX



Fonte: Arquivo do autor, 2024.

No que compete a estas mudanças, os residentes destacaram as principais transformações que foram vivenciadas em suas práticas na atuação no Programa de Residência Pedagógica, bem como na escola base em que estavam. Foram elas: compreensão da relatividade do conhecimento, não partindo mais de uma única verdade, ou verdades, mas sim do olhar do historiador; não se pode estudar toda a história dos seres humanos, agora são feitos recortes de temáticas e problemáticas, seja pelos âmbitos culturais, sociais, políticos ou econômicos; ao ensino de história e nas práticas pedagógicas, devem se incorporar as diversas linguagens educativas, tais como música, cinema, quadrinhos, cordel.; agora se privilegia um olhar crítico e problematizador, ao invés de apenas se atentar à memorização dos fatos. O último ponto que os residentes enfatizaram que afirmaram fazer-se presente em suas práticas educativas foi compreender a memória histórica enquanto instrumento de luta, que questiona as injustiças vigentes, bem como as tradições baseadas na exclusão.

Em torno do debate sobre estas transformações, datadas principalmente a partir da década de 1970, os residentes questionaram como as fontes históricas (ou linguagens educativas) se incorporaram no ensino de História, em especial na História como disciplina escolar.

Inicialmente, salientamos que as políticas educacionais trazem novas abordagens metodológicas para o ensino de História, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular e Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD). Estas ressaltam que as linguagens educativas, por meio das fontes históricas, devem ter como intuito superar os métodos baseados apenas na memorização, ganhando agora um papel crítico e problematizador.

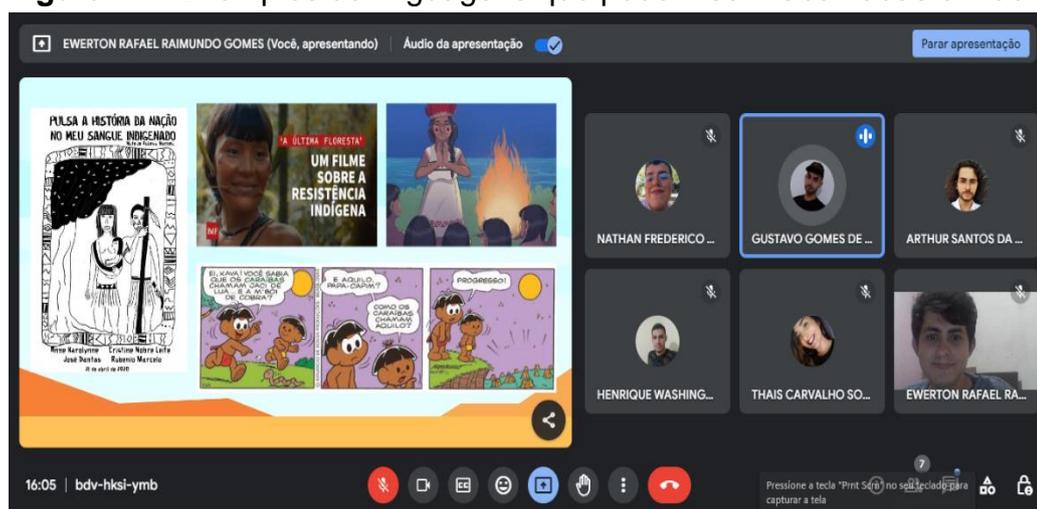
Nesse contexto, trouxemos a seguinte provocação para os residentes: E os povos indígenas, como estes estão inseridos nas fontes históricas? Quais os desafios do ensino de História nesse sentido? Sobre essas indagações os colaboradores afirmaram que devemos partir do ponto em que, ao mesmo tempo que muitas fontes representam os povos nativos através de preconceitos e estereótipos que estão enraizados na sociedade brasileira, há também as que trazem estes enquanto protagonistas e sujeitos históricos, e mesmo com as que trazem os povos indígenas de forma negativa, cabe ao docente atizar o senso crítico dos educandos a questionar sobre como tal linguagem educativa é apresentada e construída. Assim, trouxemos algumas opções de como trabalhar com as linguagens educativas em sala de aula, como podemos observar nas figuras a seguir:

Figura 10 - E a utilização das fontes nas aulas de História?

The image shows a Zoom meeting interface. On the left, a presentation slide is displayed with the title "E a utilização das fontes nas aulas de História?". The slide content includes a list of source types: Músicas; Cordeis; Documentários; Imagens; Jogos digitais; and Registros Orais, arqueológicos e culturais do presente. It also features a circular image of a person and a quote from Nunes et al. (2021, p. 32) about using various sources in history teaching. On the right, a grid of six participants is visible, with the presenter, Ewerton Rafael Raimundo Gomes, in the bottom right corner. The meeting controls at the bottom show the time as 16:03 and the ID as bdv-hksi-yrb.

Fonte: Arquivo do autor, 2024.

Figura 11 - Exemplos de linguagens que podem ser trabalhadas em aula



Fonte: Arquivo do autor, 2024.

Ao fazer uso de várias fontes, incluindo linguagens educativas, tais como músicas, documentários, filmes, cordéis, poemas, fotografias, diários, quadrinhos e registros orais, arqueológicos e culturais, os residentes enfatizaram que estas linguagens devem ser compreendidas como parte do processo de ensino e aprendizagem de História. Ressaltamos a importância de que os professores caracterizam e contextualizam essas fontes.

Além disso, os colaboradores, ao longo da discussão em torno das várias possibilidades de debater a temática indígena em sala de aula através das fontes históricas, destacam como é importante que os alunos analisem e percebam as mesmas por meio de várias atividades durante o processo didático-pedagógico, por meio do intermédio do docente, ou seja, as práticas educativas devem mediar o processo de indagação e crítica dos educandos.

Ao trazer como exemplo, alguns tipos de linguagens educativas que podemos usar como ponto de discussão e como gerador de problemas em sala de aula, como por exemplo as imagens, os quadrinhos e os documentários, focamos na seguinte análise com os residentes, na oficina usando o cordel *Pulsa a história da nação no nosso sangue indígenado*, com autoria de Rubenio Marcelo, Anne Karolynne, Cristine Nobre Leite e José Dantas, escrito no ano de 2020. Podemos ver abaixo uma figura que nos traz à tona a leitura feita pelos residentes.

Figura 12 - Leitura do cordel com os residentes



Fonte: Arquivo do autor, 2024.

Ao lerem os trechos do cordel apresentado, os colaboradores expuseram a relevância do cordel, em suas falas iniciais, em detrimento de ser um texto escrito narrando a temática indígena em Campina Grande, na Paraíba, mas dando foco também aos povos nativos da região Nordeste do país.

Outra característica relevante que foi posta pelos residentes, foi a importância que o cordel ao dar as vozes de resistência pela luta indígena, pelo orgulho dos cordelistas em, ao mesmo tempo que são nordestinos, possuem o sangue “indigenado”, e mesmo que muitas vezes humilhados, que tenham sido exterminados pelos brancos europeus, fisicamente e também culturalmente, com a imposição das crenças, tradições e cosmovisões eurocêntricas aos povos ameríndios, com tudo isso, ainda “pulsa a História da nação”, ou seja, os povos indígenas são inseridos como participantes na formação sociocultural do Brasil, estes que também vivem cultura e, tradição e que não podem deixar estas viverem na marginalidade nos dias atuais.

Como resultado, observamos como as linguagens educativas e as fontes históricas usadas no ensino de História, e na História enquanto disciplina escolas, contribuem significativamente para as discussões sobre a temática indígena nas aulas de História. Nessas discussões, a crítica e a problematização são usadas, principalmente a partir de uma perspectiva plural devido à decolonialidade e à interculturalidade.

No dia 06 de abril, em um sábado, às 09 horas da manhã, ocorreu a terceira oficina temática, intitulada *Veredas da Educação Indígena no Brasil e a formação de professores*, tendo duração de 01 hora. Como podemos observar na figura abaixo:

Figura 13 - Terceira oficina com os residentes



Fonte: Arquivo do autor, 2024.

Esta oficina, teve como objetivo compreender as questões em relação à educação indígena após a Constituição de 1988, debatendo os moldes jurídicos e educacionais que proporcionaram uma educação multicultural, contextualizando a situação das escolas indígenas no sistema de ensino brasileiro, frisando também na formação de professores para a educação escolar indígena.

A complexidade do problema indígena começa com a criação do Estado brasileiro sobre os territórios e domínios de vários povos que dominaram a região continental desde a chegada dos portugueses. As relações políticas que se desenvolveram entre o Estado nacional e os povos indígenas que já habitavam o território continental são a base para a discussão sobre o papel, o dever e a responsabilidade do Estado em relação aos povos indígenas, particularmente em relação ao direito à educação escolar. Para tanto, deve-se destacar que a formação de professores para atuação nas escolas indígenas deve seguir princípios e fundamentos, compreendendo as particularidades e diferenças em relação ao modelo de educação ocidental.

Iniciamos trazendo uma provocação para os residentes refletirem sobre as relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas. Foi discutido que os povos indígenas relacionam-se com o Estado através de duas perspectivas, sendo a primeira atrelada à colonização, ou à dominação e extermínio dos povos nativos, seja por meio de guerras, aprisionamentos, doenças, escravização, tomada de seus territórios, seguida da perspectiva cultural, com a imposição da catequização, ou seja, os povos tiveram que abrir mão de suas tradições e crenças, e de suas formas de

enxergar o mundo, em detrimento de uma perspectiva eurocêntrica baseada no cristianismo e no capitalismo.

A segunda forma de relação entre Estado brasileiro e os povos indígenas, como foi exposto pelos residentes, é marcada pelo pluralismo cultural e pelo respeito às suas identidades e diversidades culturais, percebendo as suas riquezas diferentes e diversas, protegendo e respeitando seus hábitos, línguas, tradições, terras, formas de ver e pensar o mundo, como também frisando sobre a importância da participação política dos povos indígenas atualmente, ou seja, através da política. Esse espaço passa a ser usado para dar voz aos indígenas através de sua atuação e participação.

Neste sentido, trouxemos para os residentes o debate sobre como a Constituição Federal de 1988, conhecida também como Constituição Cidadã, foi um marco para a afirmação dos direitos dos povos indígenas no território nacional por, em sua construção, ter a participação popular, nesse caso, dos povos indígenas, compreendendo o seu protagonismo na sociedade e a luta pela quebra de injustiças e exclusões, tanto políticas, como sociais e culturais. Podemos ver o debate na figura a seguir:

Figura 14 - A Constituição de 1988 e os povos indígenas

The screenshot shows a Zoom meeting interface. The main window displays a presentation slide titled "Constituição de 1988". The slide contains the following text:

- Esta reitera o direito dos indígenas em usar suas línguas maternas, bem como seus processos próprios de aprendizagem.
- No capítulo VII consta aos povos originários o direito da alteridade cultural.

Neste sentido, os povos indígenas passam de estar na categoria de povos à beira da extinção, e agora têm direitos de construir sua organização social, costumes, crenças, línguas e tradições, respeitando a interculturalidade e o direito sobre suas terras, cabendo à União demarcá-las e protegê-las.

The slide also features a photograph of indigenous people holding flags. The Zoom interface shows the presenter's name as "EWERTON RAFAEL RAIMUNDO GOMES (Você, apresentando)" and a grid of other participants: MARIA CLARA ASFOR..., Arthur Santos, GUSTAVO GOMES DE..., THAIS CARVALHO SO..., NATHAN FREDERICO..., and EWERTON RAFAEL RA... The meeting controls at the bottom include options for chat, mute, video, and screen sharing.

Fonte: Arquivo do autor, 2024.

Ao trazer o debate sobre a Constituição Federal de 1988, e como os povos indígenas atuaram para a institucionalização da mesma, como também em sua construção, os residentes expuseram sobre a importância de tal ato, representado que as vozes dos povos indígenas foram ouvidas por meio da luta, mesmo que seja no papel, mas isto traz um significado muito forte. Significa que o Estado está afirmando o seu compromisso para com os povos indígenas, reconhecendo as injustiças ocorridas ao longo da História, e declarando que estes nunca ficaram apenas no

passado, não eram seres passivos, unitários e sem diversidade, seja ela linguística, étnica ou cultural, muito pelo contrário, é neste documento magno que rege todo o território brasileiro, que o Estado enfatiza a sociodiversidade indígena, respeitando suas identidades étnico-culturais e linguísticas.

Após esta discussão, apresentamos alguns moldes jurídicos e administrativos que moldaram e institucionalizaram as escolas indígenas no Brasil, com a intenção de fazer com que os colaboradores compreendessem a relevância de normas e leis que fomentam a educação indígena no país. Este tema foi algo que foi muito apontado pelos residentes, ou seja, eles perceberam a importância das políticas públicas, e de como, através de leis, o Estado se faz presente ao reafirmar seu compromisso para com os povos indígenas, assegurando assim o acesso a uma educação multicultural e multilinguística.

Entre estas leis, citamos a publicação do Decreto no 26/91, que retirou a responsabilidade exclusiva da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) de administrar a educação escolar junto às sociedades indígenas e deu ao Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade de coordenar as ações e garantir que elas fossem executadas pelos Estados e Municípios.

Também apresentamos a Portaria Interministerial No 559/91 e as Portarias MEC 60/92 e 490/93, que criaram e regulamentaram o Comitê Nacional de Educação Indígena. Essa comissão seria responsável por apoiar a elaboração de planos operacionais e iniciativas educacionais em estados e municípios. E o documento Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, elaborado pelo Comitê Assessor e publicado pelo MEC em 1994, que serviu como base para definir os principais contornos do atendimento escolar indígena.

Apresentamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), através da Lei (9.394/96), que estabelece algumas normas específicas em torno da educação escolar para os povos indígenas, que estabelece como princípios norteadores do ensino nacional o pluralismo de conceitos e concepções pedagógicas, permitindo que as escolas indígenas ofereçam um processo educativo diferenciado e respeitoso de sua identidade cultural e bilíngue, algo que os residentes demonstraram ter um conhecimento prévio.

No que diz respeito ao currículo para as Escolas Indígenas, em 1998 o Ministério da Educação lançou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas

Indígenas (RCNEI). Isso ajudou a aproximar o discurso e as ações legais das salas de aula nas Escolas Indígenas.

O MEC lançou o RCNEI com o objetivo de fornecer financiamento para projetos pedagógicos para as Escolas Indígenas, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e a formação dos alunos indígenas como cidadãos. Nesse ponto em específico, os colaboradores enfatizaram não ter conhecimento sobre tal documento e seus objetivos.

Passamos, no debate, para problematizar como o currículo deve ser construído a partir das vivências indígenas, respeitando suas diferenças, particularidades e modos de perceber o mundo e o que os cercam, contextualizando assim a situação das Escolas Indígenas no sistema de ensino brasileiro, como podemos observar na figura a seguir:

Figura 15 - Situação das escolas indígenas no sistema de ensino brasileiro



Fonte: Arquivo do autor, 2024.

Ao trazermos as discussões sobre como é pensado o currículo para as Escolas Indígenas, refletindo sobre o sistema de ensino brasileiro, compreendendo os saberes ocidentais e ancestrais dos povos nativos, destacamos a importância destes temas se fazerem presentes dentro das salas de aula, de forma que as tensões existentes entre o mundo ocidental e o mundo dos povos indígenas sejam problematizadas e debatidas.

Mas principalmente, tanto o currículo como as escolas indígenas em si, devem-se basear nas questões vividas pelos povos indígenas e por suas comunidades, abrindo espaço para a pluralidade e a interculturalidade no que compete ao respeito para com estes povos. Os problemas contemporâneos vividos pelos povos indígenas

tornam-se temas transversais que atravessam toda a vida escolar, dando sentido e significado a ela.

Desta forma, a formação de professores deve priorizar alguns fundamentos gerais, que embasam também a educação escolar indígena, tais como: multietnicidade, diversidade e pluralidade; além de priorizar os saberes indígenas, e a autodeterminação; compreender a comunidade indígena e por fim, se articular com a educação intercultural, comunitária, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada.

A partir destes fundamentos, que devem ser pensados também para os currículos escolares indígenas, os professores devem entender, entre outras coisas, que o tempo dos povos indígenas não é imutável ou rígido. Isso significa que eles não precisam estabelecer um cronograma específico para cada atividade proposta. Outro aspecto importante é que os espaços de aprendizagem não se limitam à sala de aula, pois os processos de ensino-aprendizagem podem ocorrer em qualquer lugar onde haja interação entre pessoas.

Por último, é necessário a compreensão de que a educação e os processos de ensino para os povos indígenas devem se orientar por ciclos. Isso permite uma maior flexibilidade no uso do tempo e do espaço, bem como na organização dos conhecimentos e saberes escolares, refletindo veredas mais contínuas sobre os problemas de aprendizagem.

Neste ponto os residentes destacam a relevância de tais fundamentos, eles afirmam que compreender o espaço, o tempo e as especificidades, tal como as múltiplas identidades e línguas dos povos indígenas, é essencial para uma formação docente diversa e plural, colaborando também para o fortalecimento da educação escolar indígena.

Esta oficina, portanto, enfatiza o papel do Estado brasileiro de dar suporte e afirma o seu comprometimento para com os povos indígenas e os seus direitos na sociedade brasileira que, neste caso, é o de garantir uma educação multiétnica, multilinguística e plural, respeitando as suas vivências e visões acerca do mundo, formando professores que se insiram empaticamente nas realidades indígenas educacionais.

A quarta e última oficina temática, denominada: *As representações dos povos indígenas em livros didáticos de História nos últimos 15 anos*, ocorreu no dia 06 de abril, em um sábado, pela manhã, às 10 horas, e teve duração de 01 hora, como podemos ver na figura abaixo:

Figura 16 - Quarta oficina temática



Fonte: Arquivo do autor, 2024.

Esta oficina tem como objetivo, analisar como os povos indígenas estão sendo representados nos livros didáticos de História dos últimos 15 anos, partindo de um olhar da Lei nº 11.645/08 e da Base Nacional Comum Curricular, como podemos ver na figura a seguir:

Figura 17 - A BNCC, a Lei 11.645/08 e os povos indígenas



Fonte: Arquivo do autor, 2024.

No início da oficina, trouxemos uma pequena discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como visto na figura acima, frisando que este documento tem como premissa descrever as aprendizagens e conteúdos básicos e essenciais, entre competências e habilidades, tanto para o Ensino Fundamental, como para o Ensino Médio. Na prática, isso faz com que as escolas, ao constituírem seus currículos, tenham como base a BNCC e aquilo que é proposto na mesma. A Base Nacional Comum Curricular assume como objetivo garantir que todos os estudantes

brasileiros tenham acesso aos aprendizados essenciais para uma formação educacional completa.

Na disciplina de História, a BNCC dá destaque às temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas e africanos, o que deve permitir que os estudantes reconheçam estas populações como artífices da própria História do Brasil e da formação da sociedade brasileira, reconhecendo atualmente as suas lutas por direitos e igualdade.

E a Lei 11.645/08, no que concerne à Base Nacional Comum Curricular, e à construção dos currículos escolares, e em nosso caso, dos livros didáticos, preconiza que estes devem obrigatoriamente trazer uma abordagem da história, cultura, tradições, artes e literatura dos povos indígenas, com o intuito de romper as estruturas racistas, colonialistas e preconceituosas, tais como o termo “índio”, este representado muitas vezes de forma genérica e selvagem, como um ser passivo e do passado.

Os livros didáticos emergem enquanto linguagens educativas e fontes cotidianamente utilizadas nas práticas educativas, dentro de salas de aula da Educação Básica em todo o país. Neste contexto, partimos para a ação ao analisar como os povos indígenas estão inseridos nestes materiais pedagógicos, desde a promulgação da Lei nº 11.645 de 2008, que obriga que a temática indígena, sua história e culturas estejam presentes nos debates escolares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, que traz as discussões em torno dos povos nativos no que tange ao currículo, percebendo, por fim, como os livros didáticos de Ciências Humanas, do Novo Ensino Médio, tratam a temática indígena.

Assim, pedimos para os residentes analisarem, na oficina, alguns livros didáticos que foram apresentados, dos quais trouxemos imagens. Começamos a trabalhar com o livro didático de História, da 3ª série do Ensino Médio, *Olhares da História: Brasil e Mundo*, com autoria de Cláudio Vicentino e Bruno Vicentino, publicado em 2016, pela editora Scipione.

De início, os residentes destacaram que este livro foi publicado em um período à efetivação da BNCC, ou seja, ele é anterior a Base Nacional Comum Curricular, mas a Lei 11.645/08 já estava em vigor. Mesmo assim, como frisaram, em tal livro os povos indígenas ainda são representados de forma estereotipada, em pequenos detalhes, como quando, em algumas discussões os autores ainda trouxeram a nomenclatura “índio”. Eles são citados em alguns capítulos, mas o debate não é aprofundado,

ocorrendo isto apenas no capítulo 13 *Brasil e a reorganização democrática*, no tópico *Cidadania: direitos sociais e ações afirmativas*.

Os residentes falaram sobre a superficialidade de representações que são inseridas aos povos nativos neste livro didático de História, onde os mesmos ganham maior destaque no que tange às discussões sobre as políticas de ações afirmativas, e é neste tópico, que os autores trazem um debate mais conciso sobre as lutas e resistências dos povos indígenas, principalmente a partir da década de 1970 e do processo de redemocratização, com a efetivação da Constituição de 1988.

Um dos pontos chave que os colaboradores analisaram é que o livro didático traz como foco, ao falar sobre os povos indígenas, questões voltadas às hidrelétricas e ao desmatamento ocasionado por construções de barragens para as hidrelétricas, como podemos analisar a partir da figura a seguir:

Figura 18 - Indígenas protestando contra construção de hidrelétrica



Em maio de 2013, indígenas ocuparam o local onde estava sendo construída a barragem da hidrelétrica de Belo Monte, no Pará. Indígenas de diversas etnias manifestaram-se pela suspensão das obras daquela que se pretendia a terceira maior hidrelétrica no mundo. Não conseguiram impedir sua construção, mas forçaram o governo a uma revisão completa do projeto.

Fonte: Vicentino e Vicentino, 2016.

Os colaboradores refletiram sobre o fato de que, ao passo que o debate sobre os povos indígenas é destacado no livro didático, no que tange à luta por direitos, ele acaba perdendo um pouco o foco, centrando-se mais em torno da construção da hidrelétrica de Belo Monte, no Pará. Eles perceberam isto principalmente ao analisarem as atividades propostas no final do tema, que trouxeram apenas uma questão sobre os indígenas, as mesmas têm como foco a construção da hidrelétrica.

O segundo livro didático analisado pelos residentes foi o *De olho no futuro*, diferente do anterior, este compreende todas as séries do Ensino Médio, contemplando projetos integradores de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sendo

em volume único, com autoria de Priscilla Cerencio, publicado pela editora Ática, em 2020.

Desta forma, os residentes destacaram, na oficina, que diferentemente dos livros didáticos de História que estávamos acostumados a ver nas salas de aula, este vem a se estruturar de uma forma diferente, na qual os assuntos não são abordados de forma linear e cronológica. Este, por sua vez, apresenta os conteúdos em forma de projetos, e cada projeto tem uma temática, ou eixo central diferente, como podemos analisar na figura a seguir:

Figura 19 - Sumário do livro didático

SUMÁRIO	
PROJETO 1 DESIGN AMBIENTALMENTE CONSCIENTE 15	PROJETO 4 ADVERSÁRIOS, PORÉM, PARCEIROS 115
Por dentro do projeto 16	Por dentro do projeto 116
PARTE ① CONTEXTUALIZAÇÃO 18	PARTE ① CONTEXTUALIZAÇÃO 118
PARTE ② EXPERIMENTAÇÃO 32	PARTE ② EXPERIMENTAÇÃO 134
PARTE ③ PRODUÇÃO 38	PARTE ③ PRODUÇÃO 138
PARTE ④ COMUNICAÇÃO 40	PARTE ④ COMUNICAÇÃO 142
Avaliação final 41	Avaliação final 143
PROJETO 2 DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA 43	PROJETO 5 MÚSICA PARA TODOS 145
Por dentro do projeto 44	Por dentro do projeto 146
PARTE ① CONTEXTUALIZAÇÃO 46	PARTE ① CONTEXTUALIZAÇÃO 148
PARTE ② EXPERIMENTAÇÃO 64	PARTE ② EXPERIMENTAÇÃO 160
PARTE ③ PRODUÇÃO 70	PARTE ③ PRODUÇÃO 164
PARTE ④ COMUNICAÇÃO 74	PARTE ④ COMUNICAÇÃO 166
Avaliação final 75	Avaliação final 167
PROJETO 3 COMBATENDO A DESINFORMAÇÃO 77	PROJETO 6 EM BUSCA DO EQUILÍBRIO ALIMENTAR 169
Por dentro do projeto 78	Por dentro do projeto 170
PARTE ① CONTEXTUALIZAÇÃO 80	PARTE ① CONTEXTUALIZAÇÃO 172
PARTE ② EXPERIMENTAÇÃO 96	PARTE ② EXPERIMENTAÇÃO 190
PARTE ③ PRODUÇÃO 104	PARTE ③ PRODUÇÃO 196
PARTE ④ COMUNICAÇÃO 112	PARTE ④ COMUNICAÇÃO 203
Avaliação final 113	Avaliação final 205
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS 207

Fonte: Cerencio, 2020.

Os residentes, no que diz respeito a esse livro didático e às representações dos povos nativos no mesmo, frisaram não perceber a existência de visões estereotipadas e preconceituosas, mas destacaram a falta de uma maior discussão sobre os povos indígenas em grande parte dos projetos ou eixos temáticos, A autora inseriu os povos nativos em sua grande essência nos projetos 01: *Design ambientalmente consciente* e 06: *Em busca do equilíbrio alimentar*.

Neste livro didático para o Ensino Médio, os povos nativos são tratados através de outras perspectivas e debates, os inserindo, como destacaram os residentes, em questões voltadas para o meio ambiente, a preservação da natureza de forma

sustentável, a cultura alimentar brasileira e a participação dos indígenas para a construção desta cultura. Podemos ver isto na figura abaixo:

Figura 20 - Contribuição dos povos indígenas na cultura alimentar

Os nativos caçavam e consumiam carnes variadas, das quais muitas não fazem mais parte do nosso paladar. Os Kaiapó, por exemplo, consumiam carne de anta e de jabuti. Já as etnias da região do Alto Xingu consumiam carne de macaco.

Entre as contribuições indígenas para a nossa alimentação, podemos citar o consumo da mandioca e seu uso na fabricação de farinhas, as bebidas feitas à base de guaraná e pratos como a maniçoba e o beiju.

Mulheres waurá da aldeia Piyulaga descascam mandioca para fazer polvilho. Parque Indígena do Xingu, Gaúcha do Norte (MT), 2019.



Fonte: Cerencio, 2020.

Assim, neste livro didático, posterior à aprovação da Base Nacional Comum Curricular, percebemos como as representações dos povos indígenas vem mudando ao longo dos anos, no que tange à inserção destes nos livros, não deixando de lado a importância da Lei 11.645/08 para que as visões baseadas em discursos coloniais venham a ser quebradas, trazendo agora os povos indígenas sob outros olhares e perspectivas. Entendemos a importância destes para a formação sociocultural do Brasil, em vários aspectos, tal como foi dialogado pelos residentes na oficina ao analisarem este livro.

O terceiro e último livro didático analisado foi *Conflitos e Desigualdades* da Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, para todas as séries do Ensino Médio, publicado pela editora Moderna em 2020, mas lançado em 2021. A diferença desse livro para os outros é que esse foi editado após a aprovação do Novo Ensino Médio, organizado pensando nos novos moldes do Ensino Médio e tem a escrita em conjunto de vários autores, para as demais disciplinas da área de Ciências Humanas, compreendendo as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Porém, enfatizamos que o objetivo da análise deste livro não é debater sobre o Novo Ensino Médio, mas sim sobre como os povos indígenas estão sendo representados nos livros didáticos do Ensino Médio nos últimos anos. Os residentes,

destacaram que este livro didático continua com o mesmo modelo do anterior: traz os debates em formatos de eixos temáticos, a diferença é que se percebe uma maior manutenção dos temas vistos em História da forma, mesmo que pequena, que conhecemos, em uma linearidade dos conteúdos. E no que diz respeito aos povos indígenas, neste livro, de seis, aparece em apenas 1 capítulo, denominado *Violência e Direitos Humanos*.

Os colaboradores analisaram que no capítulo em questão, no qual se dá mais destaque aos povos nativos, este traz uma maior problematização de rituais de passagem indígenas, onde os jovens permitem incisões e sofrem privações intensas para serem admitidos no mundo dos adultos, ou seja, o livro representa as formas como os povos indígenas veem o mundo, e a passagem da juventude para a vida adulta, podemos analisar isto a partir da figura a seguir:

Figura 21 - Concepção de juventude para os indígenas



Fonte: Braik, 2020.

Outro ponto importante que é debatido, conforme afirmam os residentes, é a violência e o genocídio que sofreram e sofrem os americanos nos dias atuais, e como o Estado muitas vezes acaba reforçando tais violências através de discursos preconceituosos e discriminatórios, através do autoritarismo. Destacaram também sobre como é essencial o livro didático trazer outros tipos de linguagens dentro deles, como este faz ao trazer dicas de documentários, e dar prioridade às artes indígenas, tais como o grafismo. E por fim, um ponto em específico chamou bastante a atenção dos residentes, que foi a falta de atividades e problemas para os alunos resolverem.

Portanto, nas oficinas temáticas, ao longo do que foram expostas, observamos uma rica participação dos residentes, através questionamentos, dúvidas e falas nas quais estes já demonstraram ter algum conhecimento ou preocupação sobre a realidade dos povos indígenas e as realidades vivenciadas nas escolas, bem como nas práticas educativas docentes e no ensino de História.

Assim, estas oficinas se fizeram pertinentes para pensar e pôr em prática saberes e conhecimentos de grande importância, não apenas para os povos nativos em si, mas também para uma formação docente que preza pela diversidade, empatia e multiculturalidade, com pensamentos decoloniais e interculturais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrando aqui esta jornada que foi trilhada desde a elaboração do projeto de pesquisa, bate uma sensação de realização e dever cumprido, principalmente como pesquisador, que no Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba se deparou em todo momento com debates em torno da formação docente, entrelaçando a pesquisa com a diversidade e com o respeito para com as múltiplas culturas e em torno de como o estágio docência acaba por ser essencial no sentido de conectar todos estes âmbitos.

O estágio tem um grande valor para a formação acadêmica, pensando essencialmente na relevância de articular a formação docente, as práticas educativas e as políticas educacionais à temática indígena.

Os povos indígenas, a partir da interculturalidade e decolonialidade, estão sendo representados atualmente nas práticas educativas, nas linguagens educativas, na formação docente, e principalmente na educação e no ensino de uma forma geral, de forma que se coloque em destaque as suas sociodiversidades, enfatizando estes como pertencentes à História da formação sociocultural brasileira, e principalmente, respeitando, de forma empática as suas tradições, crenças, culturas, línguas, diferenças e identidades.

Desta forma, as políticas públicas educacionais, e em específico o Programa de Residência Pedagógica, a partir do subprojeto História, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus-I, surgiu como uma possibilidade para analisar como a formação docente, nos dias atuais, está empenhada em trazer a temática indígena à tona, não mais com um teor estereotipado e discriminatório, mas prezando por discursos multiculturais e diversos.

Assim, as políticas educacionais, tais como a Base Nacional Comum Curricular, o Plano Nacional do Livro e Material Didático, a Lei de Diretrizes e Bases, ou até mesmo a Constituição de 1988 ganham um papel fundamental para que os povos indígenas sejam representados em suas identidades e diversidades, superando os discursos normativos eurocêntricos e coloniais, onde as vozes dos povos ameríndios passam a ser ouvidas.

Através das narrativas e representações dos residentes, analisando as suas escritas, vivências e percepções sobre formação docente, práticas educativas, cotidiano escolar, a temática indígena e a própria Residência Pedagógica, denotamos

a formação de professores e a escola como espaços para debate, ou muitas vezes, a exclusão de tais questões. Percebemos que, em alguns casos, ainda existe um pequeno tabu quando se fala dos povos nativos, na maioria dos casos, é percebido principalmente nos debates em torno da religiosidade indígena, ligadas ao sagrado e seus rituais, mas este tabu, graças ao diálogo existente sobre a temática e a desmistificação que vem sendo feita, está sendo quebrado.

Esta pesquisa torna-se relevante também ao passo em que contribui para o Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, na linha “Ciências, Tecnologia e Formação Docente”, ao articular a temática indígena, em suas diversidades, ao Programa de Residência Pedagógica e às situações de ensino e aprendizagem de práticas culturais em contextos escolares, nos múltiplos contextos da Educação Básica.

O ensino de História ganha destaque nessa pesquisa ao pensar a importância que a História, enquanto disciplina, assume na função de formar os processos de identidade, cidadania e pensamento críticos dos estudantes. Portanto, articular o ensino de História à temática indígena e ao Programa de Residência Pedagógica, principalmente no Estado da Paraíba, unindo-se à formação inicial de professores, tem um papel fundamental nesta pesquisa, contribuindo fortemente para a formação docente e para o próprio ensino de História.

Por fim, o portfólio temático intercultural é a culminância de todos os trabalhos e discussões realizadas nesta pesquisa, em que a formação docente, as práticas educativas e a temática indígena ganham o protagonismo, o ensino de história é pensado através da interculturalidade, decolonialidade e alteridade, pensando em uma prática docente empática, plural e diversa, e o Programa de Residência Pedagógica assume um papel fundamental para tal.

Portanto, o Programa de Residência Pedagógica torna-se realmente efetivo como política de formação docente que, ao trazer para a formação inicial a temática indígena, promove uma discussão plural e diversa, destacando como o ensino de História pode promover o desenvolvimento identitário, cidadão e crítico dos estudantes, pensando as questões indígenas, as lutas e diversidades dos povos nativos e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, G. V. P., & DIAS, J. de F. (2018). **Carta a uma professora: “não quero ser invisível, quero ser professora**. Cadernos De Linguagem e Sociedade, p. 7-18.

ALMEIDA, Marcila de. **Residência pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em história a partir da música**. Dissertação. 32 f. Mestrado em Formação de Professores. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ANHAGÁ. **Questionário sobre a Residência Pedagógica e os Povos Indígenas 1** Questionário aplicado por Ewerton Rafael Raimundo Gomes. Plataforma Google Forms. 15. Dez. 2023.

BARCA, I., MARTINS, E. R., SCHMIDT, M. A. (orgs). **Jorn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 679-701, 2015.

BARROS, José D.'Assunção. História Cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.

BARROS. José D'Assunção. Fontes Históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão - SE, v. 11, n. 02, p. 03-26, jul./dez. 2020.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012. (online). Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 20/05/2023.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011.

BRAIK, Patrícia Ramos *et al.* **Conflitos e Desigualdades**. Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2020

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf . Acesso em: 23 mar. 2024.

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

BRASIL. **Decreto-Lei nº1190** de 04/04/1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia.1939. Disponível em www.senado.gov.br. Acesso em 17 de mar. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 3.810**, de 19 de março de 1932: Regula a formação técnica para o Distrito Federal, com a previa exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal. Disponível em: <<https://bit.ly/3cRKPTC>> Acesso em 17 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto Regulamentar 26/91**, de 7 de Maio. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1991. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm. Acesso em: 20 de mar de 2024

BRASIL. **Decreto nº 9.099**, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: Diário Oficial da União. 18 jul.2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm. Acesso em 23 de mar de 2024.

BRASIL. **Edital Capes nº 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 20 de dezembro de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, Diário Oficial da União, 1971.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 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". Brasília, DF: Diário Oficial da União, 11 mar. 2008.

BRASIL. MEC. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 349/72-CFE/CESU**, de 06 de abril de 1972. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2º

grau. Relatora Maria Teresinha Tourino Saraiva. *In*: DOCUMENTA, Brasília, MEC CFE, (137): 155-163, abr. 1972.

BRASIL, MEC/SECADI. **Portaria Interministerial n.559**, de 16 de abril de 1991. Sobre a educação escolar para as populações indígenas, Brasília, DF: Diário Oficial da União .17 abr.1991. n. 73, Seção 1, p. 7084-7085.

BRASIL, MEC/SNEB. **Portaria 60/92**, de 08 de julho de 1992. Institui e dispõe sobre o Comitê de Educação Escolar Indígena junto ao Departamento de Educação Fundamental e Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 08 jun.1992.

BRASIL, MEC/SNEB. **Portaria 490/93**, de 18 de março de 1993. Designação de membros e suplentes para o Comitê de Educação Escolar Indígena junto ao Departamento de Educação Fundamental e Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 mar.1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 06/2018 CAPES**. Programa Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018a. 21 p. Disponível em: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. **Portaria GAB nº 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Residência Pedagógica. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 06, de 2014**. Que dispõe sobre a “Residência Pedagógica”, do Senador Ricardo Ferraço, que altera a Lei 9394/96. Senado Federal. Disponível em: < [MSG 143/1991 - Congresso Nacional](#) >. Acesso em 06 de jun. 2019.

BRASIL. **RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF. 2002.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 227, de 2007** sobre a “Residência Educacional a professores da Educação Básica”, de autoria do Senador Marco Marciel. Disponível em: [PLS 227/2007 - Senado Federal](#) . Acesso em: 09 de jan. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 284, de 2012 sobre a “residência pedagógica”** do Senador Blairo Maggi que altera o Projeto de Lei n. 277, de autoria do senador Marco Marciel. Disponível em: [PLS 284/2012 - Senado Federal](#). Acesso em: 09 de jan. 2024.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história?. **História &**

Ensino, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, v. 11, p. 17-32, 2006.

CERENCIO, Priscilla. **De olho no futuro: Projetos integradores: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, Volume único. Organização de Itale Cericato. 1. Ed. São Paulo: Ática, 2020.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. Formação de Professores e Ensino de História: Perspectivas e Desafios. **Revista Espaço Acadêmico**. n 77, p. 1-4, outubro, 2007.

CEUCI. **Questionário sobre a Residência Pedagógica e os Povos Indígenas 2**. Questionário aplicado por Ewerton Rafael Raimundo Gomes. Plataforma Google Forms. 15. Dez. 2023.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural – entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

COUTO, Priscila de Souza Costa. **A residência pedagógica como política de formação inicial e continuada de professores: uma análise crítica**. 2022. 226 f. Dissertação. Mestrado em Educação. Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/730-4.pdf>. Acesso em: 14 de fev. 2024.

DADOS do Censo 2022 revelam que o Brasil tem 1,7 milhão de indígenas. **Ministério dos Povos Indígenas**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas#:~:text=Em%202022%2C%20o%20n%C3%BAmero%20de,da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20total%20do%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 18 dez. 2023.

DIAS, Alder; ABREU, Waldir Ferreira de. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 62, p. 1216-1233, 2019.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-14, 2019.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. Aprender com os povos indígenas. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 62, p. 277-294, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAGLIETTI, Mauro; BARBOSA, Márcia Helena Saldanha. A questão da hibridação cultural em Nestor García Canclini. VII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sul. **Anais**. Passo Fundo, 2007. Disponível em [R0585-1 \(intercom.org.br\)](https://intercom.org.br) . Acesso em 27 mar 2024.

GARCIA, Carlos Marcelo, **Formação de professores** – para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. ISBN 978-85-224-5142-5.

GODOI, M.; BERALDO Kawashima, L.; Almeida Gomes, L. de; CANEVA, C. As práticas do ensino remoto emergencial de Educação Física em escolas públicas durante a pandemia de COVID-19: reinvenção e desigualdade. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 1-21, 2021.

GRUPIONI, L. D. B. Os povos Indígenas e a escola diferenciada: Comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais. *In*: GRUPIONI, L. D. B., VIDAL, L. B.; FISCHMANN, R. (Orgs.) **Povos Indígenas e Tolerância**: Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade. São Paulo: Edusp e Unesco, 2001. p. 87-97.

GUARACI. **Questionário sobre a Residência Pedagógica e os Povos Indígenas 3**. Questionário aplicado por Ewerton Rafael Raimundo Gomes. Plataforma Google Forms. 15. Dez. 2023.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 41 -78, jul, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IARA. **Questionário sobre a Residência Pedagógica e os Povos Indígenas 4**. Questionário aplicado por Ewerton Rafael Raimundo Gomes. Plataforma Google Forms. 15. Dez. 2023.

JACI. **Questionário sobre a Residência Pedagógica e os Povos Indígenas 5**. Questionário aplicado por Ewerton Rafael Raimundo Gomes. Plataforma Google Forms. 15. Dez. 2023.

JACOMINI, Maria Simone. DE AZEVEDO, Mário Luiz Neves. Políticas educacionais para populações indígenas a partir da Constituição de 1988. 2º Seminário Nacional do Estado e Políticas Sociais no Brasil. **Anais**. Unioeste - Campus de Cascavel. p.1-13. 2005. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1032.pdf>, Acesso em 09/04/2024.

KRIPKA, Rosana M. L.; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de L. Pesquisa Documental na Pesquisa Qualitativa: Conceitos e Caracterização. **Revista de investigaciones**. UNAD, Bogotá, Colombia, n. 14, p. 55 – 73, jul-dez de 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, v. 40, p. 629-650, 2015.

LIMA, Luciene Tavares da Silva; MACÊDO, Renata Márcia de. **Educação para as relações étnico-raciais na formação docente**. Programação do mês de novembro subprojetos História, Campus I E III. 2020. Disponível em: < <https://drive.google.com/file/d/10HqVIUXIVYRa0iGWOa9Xq01qlcZ1UpDo/view> >. Acesso em: 17. mar. 2024.

LIMA, Nathalia Diorgenes Ferreira. Preto é o lugar onde eu moro: o racismo patriarcal brasileiro. **Revista Katályses. Serviço Social, Racismo e Classes Sociais**. v. 25 n. 2, p. 242-251, maio-agosto.2022.

LOPES, Dougllas Pierre Justino da Silva. **A Lei nº 11.645 /08 e a inclusão obrigatória da história e cultura indígena no currículo oficial: emergências e ausências no município de Marcação-Paraíba**, 2016. Tese. 136 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

LOPES, Severino. Lançados os editais 2022 do PIBID e Residência Pedagógica para estudantes dos cursos de licenciaturas, **UEPB**, 2022. Disponível em: <https://uepb.edu.br/lancados-os-editais-2022-do-pibid-e-residencia-pedagogica-para-estudantes-dos-cursos-de-licenciaturas/>. Acesso em: 23 mar.de 2023.

MARCELO, Rubenio; KAROLYNNE, Anne; LEITE, Cristine Nobre; DANTAS, José Dantas. **Pulsa a história da nação no nosso sangue indigenado**. Online. Campina Grande. 2020. Disponível em: <https://cordelando389.blogspot.com/2020/04/pulsa-historia-da-nacao-no-meu-sangue.html>. Acesso em 18/04/2022.

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em foco**, v. 19, n. 28, p. 263-284, 2016.

MELLO, Ricardo Marques de. Ninguém ensina História... mas todo mundo aprende um pouco com ela: uma reflexão sobre as funções da História no Ensino Médio. **História**. São Paulo, v. 38, p. 01-17, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIRANDA, Claudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente à Lei nº 10.639/2003. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 5, n. 11, p. 100-118, 2013.

MOLAR, Jonathan Oliveira. A alteridade na educação: noção em construção. **Revista Nupem**, v. 3, n. 5, p. 61-72, 2011.

MONTEIRO, Rui Anderson Costa; GONZÁLEZ, Miguel León; GARCIA, Alessandro Barreta. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o porquê e seu contexto histórico. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n. 2, p. 82-95, 2011.

NASCIMENTO, André Marques do. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue. **Revista Sures**, n. 3, p.1-19, 2014.

PAES, Maria Danielle Lobato. **As contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação docente de licenciandos de uma faculdade privada do oeste do Pará**. Dissertação. 86f. Mestrado em Ensino. Curso de Pós-Graduação em Ensino. Universidade do Vale do Taquari. Univates, Pará, 2020.

PAIM, Elison Antonio. Fazer-se professor (a): a formação inicial na fala dos professores (as). **Roteiro**, v. 31, n. 1-2, p. 7-26, 2006.

PANOFF, M. & PERRIN, M. **Dicionário de etnologia**. Lisboa: Edições 70. 1973.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago, 2009.

PEREIRA, Heloísa Marina; GOMES, Juliana Paula de Oliveira. Importância do Ensino de História na formação do estudante como indivíduo. **Veredas da História**, v.15, n.1, p.9-20, jun.2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rvh/article/download/51017/29506>. Acesso em: 10 de jun. 2024.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de História e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, Vol. 32, nº 66, pp. 1229 – 1253, Set/dez. 2018.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PICÊ. **Questionário sobre a Residência Pedagógica e os Povos Indígenas 6**. Questionário aplicado por Ewerton Rafael Raimundo Gomes. Plataforma Google Forms. 15. Dez. 2023.

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP**: uma aproximação entre universidade e escola na formação de professores. Dissertação. 128f. Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

REIS, M. de N., & ANDRADE, M. F. F. de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, v.17, n.202, pp. 01-11, 2018. Disponível em [:https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/41070](https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/41070).

Acesso em 03/02/2023.

RIBEIRO, Darcy. **Culturas e línguas indígenas do Brasil**. Separata de Educação e Ciências Sociais, v. 2, n. 6. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1957.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica. **Teoria da História**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

SACAVINO, Susana. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p. 188-202.

SANTANDER, Malu Abreu. **História e Cultura Indígena na Formação Inicial de Professores**: investigando o curso de licenciatura em química da UFSC. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação. 57fl. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. Curso de Química. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da Educação**: LDB [livro eletrônico]: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de Educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Josélia Ramos da. **Água que limpa e protege**: uma história cultural da água nos saberes indígenas Pankararu. 2020. Dissertação. 191fl. Mestrado em História. Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.

SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira-PE. 2015. Dissertação de Mestrado. 311f. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea / CAA. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SOUZA, E. C. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão–narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, 2011.

SUMÉ. **Questionário sobre a Residência Pedagógica e os Povos Indígenas 7.** Questionário aplicado por Ewerton Rafael Raimundo Gomes. Plataforma Google Forms. 15. Dez. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-Ação**, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e pesquisa, v. 31, p. 443-466, 2005.

TV ESCOLA (Temporada 1, ep.1). Série Índios no Brasil. Episódio Quem são eles?. **Youtube**. Produção: ONG Vídeo nas Aldeias. 2015.

VASCONCELOS, Myziara Miranda da Silva *et al.* **Povos indígenas na Paraíba**: prescrições legais e representações nos materiais didáticos da História Local para o Ensino Fundamental (1996-2015). Dissertação, 147f. Programa de Pós-Graduação em História - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, Bruno. **Olhares da história**: Brasil e mundo. Ensino Médio. V.3. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

WANADI. **Questionário sobre a Residência Pedagógica e os Povos Indígenas 8.** Questionário aplicado por Ewerton Rafael Raimundo Gomes. Plataforma Google Forms. 15. Dez. 2023.

APÊNDICE A – Portfólio temático intercultural: Artes indígenas: Entrelaçando saberes e fazeres em práticas educativas



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

artes indígenas

ENTRELAÇANDO SABERES E FAZERES EM PRÁTICAS EDUCATIVAS

**EWERTON RAFAEL RAIMUNDO GOMES
PROFA. DRA. PATRÍCIA CRISTINA DE ARAGÃO**



PORTFÓLIO TEMÁTICO INTERCULTURAL

**ARTES INDÍGENAS: ENTRELAÇANDO SABERES E FAZERES EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS**

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre.

ISBN N° 978-65-01-17572-0

2024



EWERTON RAFAEL RAIMUNDO GOMES



Possui Licenciatura em História pela Universidade Estadual da Paraíba (2022), Mestrado Profissional em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (2024), Atualmente é professor de História do Ensino Fundamental II da Escola Santa Maria, na cidade de Queimadas-PB.

E-mail: ewertonrafael08@gmail.com

PATRÍCIA CRISTINA DE ARAGÃO



Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (1989). Graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (1990). Mestrado em Economia pela Universidade Federal da Paraíba (2001). Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2007). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual da Paraíba atuando no curso de História, no Mestrado Profissional em formação de Professores e no Mestrado de Serviço Social. Professora de Pós-Graduação em Formação de Professores - UEPB.

E-mail: patricia@yahoo.com.br

APRESENTAÇÃO

Este portfólio é fruto de reflexões de uma pesquisa para a dissertação de mestrado intitulada *Traçados interculturais e decoloniais em práticas educativas sobre os povos indígenas na Residência Pedagógica em História*.

O portfólio temático intercultural tem como proposta, apresentar ações educativas no contexto da formação inicial em História, com a temática relativa aos povos indígenas. Partimos da Lei 11.645/2008, que neste ano de 2024 completa 16 anos que foi implementada, para empreender ações que pudessem incluir os saberes e fazeres dos povos indígenas no contexto da Residência Pedagógica em História. Trata-se de propostas de atividades que foram realizadas com residentes em História, na Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande - Campus I.

Este portfólio digital temático tem como objetivo, a partir das oficinas pedagógicas realizadas com os residentes, apresentar propostas educativas visando promover o debate em torno da cultura indígena na escola, a partir da perspectiva decolonial e intercultural. Propostas sugeridas também para o Programa de Residência Pedagógica, com base nas vivências dos residentes em suas práticas escolares e educativas.

Enfatizamos como a Lei 11.645/08 se efetivou no ensino de História, articulando a temática indígena com a formação de professores, neste caso os de História, compreendendo as sociodiversidades dos povos indígenas, suas tradições, crenças, artes, línguas, modos de vida, e suas relações sociais ao longo do tempo e trazendo um olhar crítico em relação aos preconceitos e discriminações sofridas desde a chegada dos europeus ao continente americano. Denota-se, portanto, o respeito às diversidades, dialogando com a autonomia dos educandos para perceber as diferenças étnicas e identitárias.

Ou seja, enquanto dimensão formativa, o portfólio inter-relaciona o Programa de Residência Pedagógica, como política de formação de professores e a temática indígena, entendendo, através de um olhar plural, multicultural e empático, as múltiplas identidades que se diferenciam entre si, mas que ao mesmo tempo dialogam.

Este portfólio temático intercultural se relaciona com a formação dos professores de História, podendo a temática indígena ser trabalhada também nas escolas, ao passo em que os residentes em formação, através deste, podem dialogar



com pontos como: educação escolar indígena, fontes históricas, linguagens educativas ou até mesmo analisar como o próprio livro didático representa os povos indígenas.

Esperamos que este portfólio possa contribuir e incentivar os professores/as em sua formação inicial, principalmente os residentes que atuam no Programa de Residência Pedagógica, podendo ser útil também como material didático para os professores da Educação Básica ao trabalharem, em suas práticas educativas, com a temática indígena no cotidiano escolar, possibilitando uma abertura de diálogo com novas metodologias de ensino, articulando com as realidades vivenciadas pelos educandos.





SUMÁRIO

OFICINA 01:

A construção dos livros didáticos de História e a representação dos povos indígenas

..... 07

OFICINA 02:

As linguagens educativas no ensino de História na óptica dos povos indígenas.....13

OFICINA 03:

Veredas da Educação Indígena no Brasil e a formação de professores.....22

REFERÊNCIAS.....30



OFICINA TEMÁTICA 01

A construção dos livros didáticos de História e a representação dos povos indígenas

Esta oficina tem como proposta, contextualizar o processo de concepção e construção dos livros didáticos de História, e como isso afeta e direciona os debates sobre os povos indígenas nesta ferramenta pedagógica bastante utilizada em sala de aula.

Entendemos o livro didático enquanto material pedagógico, linguagem e fonte histórica que apresenta múltiplas possibilidades de olhares para se trabalhar em sala de aula. Dentro dessas ferramentas pedagógicas, podemos encontrar: mapas, cordéis, pinturas, imagens, fotografias, cartografias, músicas, documentários, dentre uma gama de possibilidades de fontes.

Assim, tem-se como objetivo da oficina problematizar como, a partir da construção e concepção do livro didático de História, os povos indígenas são representados, principalmente com a advento da Lei nº 11.645/08 e as mudanças a cerca da temática indígena no contexto escolar.

Os livros didáticos de História são suportes de textos e linguagens presentes nas salas de aula. Para além das outras ferramentas didáticas e suportes pedagógicos, os livros didáticos emergem na grande maioria dos casos como a principal fonte para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Na formação escolar, no contexto da Educação Básica, esses materiais são resultado de um processo de reprodução dos discursos sociais, políticos e culturais de determinada sociedade, possuindo características específicas. O livro didático enquanto um dos muitos suportes textuais utilizados no cotidiano escolar, em suas

FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

A sociedade brasileira formou-se a partir do encontro, da interação e das trocas entre diversos povos, com destaque para os indígenas, europeus e africanos.

Como vimos, inicialmente, as terras onde hoje é o Brasil eram habitadas por povos indígenas que falavam diferentes línguas e tinham hábitos e costumes próprios.



Mulher indígena do povo Yawalapiti.

Os livros didáticos de História atualmente representam os povos indígenas como essenciais no processo da formação social e cultural do Brasil, destacando suas identidades, línguas, hábitos e tradições diversas. Imagem: Boulos, 2021.



configurações, se apresentam enquanto objetos multifacetados que trazem consigo uma variedade de linguagens com finalidades educativas, tais como mapas, fotografias, cartografias e jogos, dialogando com várias literaturas, suportes e linguagens que em sala de aula são manuseados pelos docentes e discentes. Gomes, Silva e Casagrande (2020, p.03) afirmaram que:

Os livros didáticos são elementos importantes que se fazem presentes nas escolas de Ensino Fundamental e Médio em todo o Brasil. Esse significativo instrumento muitas vezes, é a principal fonte de estudo e de busca por informações em sala de aula.

Os livros didáticos, ao conversarem com diversas linguagens, nos aparece como proposta didática, que pode estar ou não atrelada ao mundo escolar, mas que nas mãos dos professores, estes adaptam os mesmos para a realidade de sala de aula, os utilizando enquanto abordagem didática. No entanto, em muitos casos, devido à escassez de estrutura, estes materiais pedagógicos acabam sendo uma das únicas ferramentas pedagógicas utilizadas em sala de aula diariamente pelos docentes.

Ao longo do tempo, os povos indígenas vinham sendo apresentados nos livros didáticos através de imagens e representações estereotipadas e preconceituosas, as quais chegavam aos educandos desde a sua infância, no ensino escolar, e estas visões estereotipadas se davam justamente pelo contato com materiais e discursos que retrata(va)m esses povos de forma incorreta, por concepções equivocadas.

A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e já havia sido modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passando a incluir no currículo das escolas a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Esse instrumento legal preconiza que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

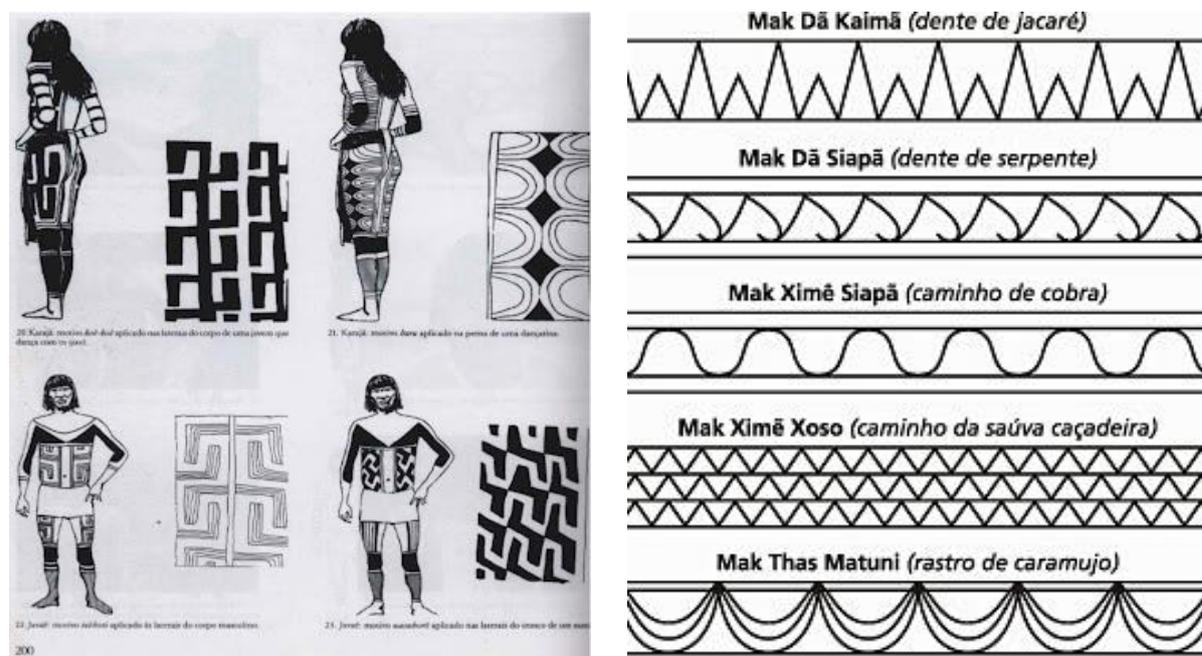
§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 2008).



A partir da Lei nº 11.645/08, podemos verificar e apontar algumas questões que sofreram mudanças em relação à representação dos povos indígenas na educação brasileira, principalmente na educação escolar e nas práticas educativas.

Entre essas temos a retificação da imagem do indígena como sendo um ser do passado e selvagem, retirando as generalizações, apontando assim as suas diversidades sociais, linguísticas, culturais e ancestrais. Agora também os povos nativos não são apresentados em uma redução ou simplificação de seu papel na história brasileira.

Também temos garantida a não ocultação da existência real e concreta de povos indígenas particulares, e não a referência “aos índios” em geral, que não representam os povos indígenas, apenas trazem características pitorescas e folclóricas, enquanto seres únicos, sem identidades próprias e distintas. Esses povos são representados agora através de suas diversidades, respeitando suas culturas e tradições, como também suas formas de conceber arte e a ligação entre arte, social, cultural, ambiental e sagrado.



O grafismo indígena, é uma arte aplicada às culturas indígenas que representam ideias, pensamentos, vivências e experiências através de linhas e padrões geométricos. Os grafismos das imagens acima pertencem à cultura dos povos indígenas da região do Oiapoque, das etnias: Galibi-Marworno, Galibi-Kalinã, Karipuna e Paliku. Disponível em: <https://artenoblanco.blogspot.com/2012/04/pintura-corporal-indigena-grafismos.html>

Portanto, ao trazermos o livro didático de História, compreendendo a sua importância e estrutura enquanto ferramenta pedagógica, queremos frisar que este material didático em muito pode contribuir para os docentes e representações em torno da temática indígena no cotidiano escolar, frisamos também como a Lei nº 11.645 de 2008 provocou mudanças em visões estereotipadas acerca dos povos indígenas, e como isto afeta em muito as práticas educativas, bem como a formação discente e docente.

Para ler mais!

Saberes ancestrais dos povos indígenas

Os povos indígenas do continente americano são considerados originários porque já ocupavam essas terras milênios antes da chegada dos europeus. Antes de 1500, no território que hoje é o Brasil, as populações indígenas viviam da caça, da pesca, da coleta e da agricultura.

De maneira geral, para essas sociedades, a posse da terra era coletiva, ou seja, ela pertencia a todos. Os membros da comunidade tinham acesso aos bens materiais, sociais e simbólicos de acordo com as regras de parentesco. Essa característica da organização das comunidades indígenas está relacionada à sua mitologia.

Na cultura Kamaiurá, o tempo presente não ignora o tempo mítico. Segundo essa cosmovisão, o espaço territorial é a razão da relação dos seres humanos com o Universo. Por isso, os Kamaiurá, e a maioria dos povos indígenas, não consideram a natureza e a terra objetos de posse. Eles entendem que o meio ambiente é um todo integrado no qual os componentes, incluindo a própria humanidade, se encontram em equilíbrio.



Potiguaras da Paraíba realizando a prática ritual chamada Toré, este concebido como um “ritual sagrado” que celebra a união e amizade entre aldeias, realçando o sentimento de grupo e nação. Pajé com defumador. Foto: Glebson Vieira, 2003. Disponível em <https://www.pib.socioambiental.org/pt/Povo:Potiguara>.

Agora que você sabe o que é cosmovisão, é possível afirmar que os povos indígenas não transformaram a natureza nem a paisagem? Os indígenas mantiveram o equilíbrio entre o Universo e a



humanidade, contudo praticaram agricultura, construíram moradias e domesticaram animais.

Sendo nômades ou seminômades, esses povos transformaram o meio ambiente e até introduziram plantas exóticas no Brasil, ou seja, trouxeram espécies vegetais que não eram nativas de nosso país, como o milho. A domesticação da mandioca também é um exemplo da transformação do meio ambiente, seu cultivo deu tão certo que ela virou parte da cultura alimentar indígena.

A maneira como cada povo constrói sua moradia também é parte integrante de sua cultura, seja indígena ou não. Entre os fatores que influenciam os tipos de construção estão o clima e os materiais disponíveis em cada região. Como no Brasil há paisagens muito diferentes, com áreas quentes e úmidas, quentes e secas, frias e temperadas, as casas das comunidades indígenas também têm formato variado.

A forma como a moradia é usada, dividida e construída reflete o modo como os moradores convivem em sociedade. De maneira geral, os indígenas reúnem integrantes de uma mesma família na moradia e dormem em redes ou em esteiras no chão.

LEMOS, C. S. **MAXI** : 6º ano : Ensino Fundamental, anos finais caderno 1: História : manual do professor. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, 2021.

Click!

O site *Povos Indígenas no Brasil* nos apresenta uma fonte rica sobre os povos originários no Brasil. Destacamos aqui os povos Potiguara, estes que hoje, procuram manter o vigor de sua identidade étnica por meio do reaprendizado da língua Tupi-Guarani, do complexo ritual do Toré, na produção dos idiomas simbólicos do sangue e da terra e na produção cultural dentro da prática do turismo étnico.

Link: <https://www.pib.socioambiental.org/pt/Povo:Potiguara>.

Assista!

“Série Índios no Brasil” - Episódio: Quem são eles?

Sinopse: Ao aprender a História do Brasil, muitas vezes a população indígena é retratada com discriminação, como um povo relacionado ao atraso, à preguiça e à selvageria. Dessa forma, o contexto atual dessas etnias acaba ficando de lado. Neste episódio, integrantes dos povos Krenak (MG), Kaxinawá (AC), Ashaninka (AC), Yanomami (RR), Pankararu (PE) e Kaingang (SC) conversam sobre o assunto, mostrando seus pontos de vista sobre a forma que são tratados na sociedade.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=SAM7lazyQc4> .





“Toré Potiguara - Paraíba”

Sinopse: Neste vídeo, que foi produzido na Aldeia Brejinho, no município de Marcação - PB, tem-se a ideia de apresentar imagens curtas em torno da preparação do ritual sagrado do Povo Indígena Potiguara da Paraíba. Nestas imagens é possível ver o contraste do local sagrado (terreiro) preservado com a plantação da cana de açúcar, que é uma agricultura que ameaça o meio ambiente no território Potiguara.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=Qf4OG084yxc>.





OFICINA TEMÁTICA 02

As linguagens educativas no ensino de História na óptica dos povos indígenas

A História enquanto campo científico alinha-se com a pesquisa, constituindo-se como uma área do saber com conhecimentos, fundamentos e métodos próprios.

As investigações historiográficas no século XIX privilegiaram alguns paradigmas de como fazer e pensar a História “oficial”, que seriam usados por muito tempo, conforme afirmou Caimi (2008, p.130) ela era vista como “A história como a ciência da reconstituição do passado e o documento impresso e/ou manuscrito como fonte privilegiada das informações a serem obtidas”. Atualmente este cenário mudou, considerando como fontes para remontagem do passado não apenas os documentos textuais, mas também vestígios arqueológicos, representações pictóricas e registros orais, entre estes (vídeos, áudios, fotografias, pinturas, danças, objetos, músicas, diários, cartas, dentre outros).

Esta oficina assume como objetivo discutir sobre a importância das fontes históricas enquanto linguagens educativas para estudo sobre os povos indígenas, trazendo uma reflexão, no campo do ensino e nas atividades pedagógicas em sala de aula, para a construção do saber histórico escolar na perspectiva da temática indígena.

A forma a qual tratamos e abordamos as fontes históricas nas práticas educativas na sala de aula nos atrela às relações com as discussões historiográficas na atualidade. Assim, ao falarmos sobre fontes históricas, ou linguagens educativas no campo da educação, devemos, antes de tudo, relacioná-las com os debates da historiografia atual, concebendo que, a História, como disciplina escolar, detém especificidades e finalidades próprias, e não se delimita apenas a um diálogo estreito com a História acadêmica, seja nos seus princípios, métodos ou fundamentos que subjagam a pesquisa histórica.

Porém, ao falar isso, não colocamos a História escolar enquanto campo independente dos saberes acadêmicos, ou como submisso ou inferior na ordenação dos conhecimentos; compreendendo que ambos os campos têm funcionamentos próprios, se interligando em vários momentos e ocasiões.





Nos voltando agora para o ensino de História, destacamos as transformações vividas nos âmbitos sociais, políticos, econômicos e culturais, destacando o Brasil após década de 1970, e as mudanças que as pesquisas históricas sofreram devido ao cenário político-social.

Entre algumas transformações no ensino de História no Brasil nas últimas décadas, compreendemos a relatividade do conhecimento, não partindo mais de uma única verdade, ou verdades, mas sim do olhar do historiador; bem como do rompimento com uma ordem espacial e temporal dos conteúdos, ou seja, com a visão de que determinado assunto aconteceu apenas em um espaço ao mesmo tempo; não podemos estudar toda a História dos seres humanos: agora são feitos recortes de temáticas e problemáticas, seja pelos âmbitos culturais, sociais, políticos ou econômicos; ao ensino de História, devem se incorporar as várias linguagens educativas, tais como música, cinema, quadrinhos, cordel.

Outro ponto é a substituição da memorização pelo ato da reflexão e problematização histórica e, por fim, valorizar a História Local, bem como a memória oral e os saberes ancestrais, considerando a produção de conhecimento por meio das fontes históricas através de visitas.

As políticas educacionais apresentam novas abordagens metodológicas para o ensino de História, a partir destas novas concepções e transformações nas últimas décadas, principalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A exemplo dessas novas abordagens, a BNCC afirmou que:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documentos (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram (Brasil, 2012, p. 398).

Na Base Nacional Comum Curricular, para o Ensino Fundamental, anos finais, a disciplina de História se baseia em três procedimentos básicos, para pensar o processo de ensino e aprendizagem na disciplina, sendo um destes:

Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens (Brasil, 2012, p. 416).





A Base Nacional Comum Curricular, compreende as fontes históricas, ou linguagens educativas como mais do que objetos ilustrativos ou documentos escritos. Essas devem ser trabalhadas pelos docentes e inseridas nos materiais didáticos no sentido de desenvolver habilidades, tais quais: observação, análise, problematização, comparação, formulação de hipóteses, crítica e reconhecimentos de diferenças e semelhanças. Portanto, as linguagens educativas, enquanto fontes históricas, devem em sua essência, ter a capacidade de construir conhecimento histórico, dando autonomia aos educandos e às educandas.

Desta forma, deve-se partir do ponto de que, ao mesmo tempo que muitas fontes e linguagens educativas representam os povos indígenas a partir de visões discriminatórias e preconceituosas, há as que trazem os povos nativos como protagonistas e sujeitos históricos, tanto no tempo como no espaço.

Lembramos que as mudanças ocorreram somente a partir da década de 1970 até esse período apenas a ótica eurocêntrica, com suas ideologias e cosmovisões estavam presentes na historiografia brasileira. A partir do enfoque dado pelas teorias pós-coloniais e decoloniais é atribuída aos povos originários a condição de sujeitos históricos, esses antes considerados subalternos, como também eram considerados os latino-americanos, asiáticos e africanos.

Portanto, a temática indígena e os próprios povos originários eram representados nas fontes históricas, por muito tempo, na perspectiva de um olhar colonizador e colonial, nas relações de dominação, que se davam através das formas de extermínio e controle dos povos indígenas nas camadas políticas, econômicas, sociais e culturais.

Porém, atualmente, essa visão vem sendo revista, graças às teorias decoloniais, na óptica intercultural, os representando através do pluralismo cultural, percebendo as riquezas diversas dos povos indígenas, as respeitando de forma que se protejam os seus protagonismos sociais, políticos e culturais, nas suas crenças, tradições e línguas.

A partir disso, quais fontes podemos utilizar nas aulas de História que trazem como protagonista a temática indígena? Nos dias de hoje, a diversidade de fontes históricas, compreendidas também como linguagens educativas, é plural, e podemos dizer o mesmo sobre a temática indígena dentro dessas. Podemos trabalhar os povos indígenas nas aulas de História com linguagens educativas tais como: músicas, cordéis, documentários, imagens, jogos (digitais e impressos), registros orais,



arqueológicos e culturais do presente, como também as redes sociais. Entre estes também, temos os quadrinhos ou tirinhas, como podemos observar nas tirinhas abaixo.



Imagem: Mauricio de Sousa Produções - Brasil (2010)
Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/815433076251421425/>.

Nessa imagem, percebemos como dois indígenas estão dialogando sobre palavras e seus significados para os povos originários, na última tirinha, compreendemos que o “progresso” derivado da colonização e civilização do homem branco, ou europeu, significa dentre outras coisas, desmatamento desenfreado, a não preservação da natureza em prol do “desenvolvimento” capitalista e urbano da sociedade. Em contraste, apresentamos a próxima tirinha, que expõe o contrário desta primeira.



Imagem: Armandinho (2020). Disponível em:
<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/3839312466114031>.

Na tirinha de Armandinho (2020), presente na rede social Facebook, encontramos um personagem indígena em diálogo com o personagem Armandinho, conversando sobre o significado de floresta para os povos indígenas, no qual a natureza, diferentemente da concepção europeia de “progresso”, é destacada como fonte de riqueza espiritual e também alimentícia, contribuindo para a sobrevivência



humana, sejam para seus antepassados, como para os do presente e os do futuro também.

As músicas também contribuem em muito com os debates em torno da temática indígena, em que podemos abordar questões como: demarcação de terra, direitos indígenas, preconceitos e estereótipos sofridos, cultura e diversidade, religião, etnia e identidade. Utilizamos aqui como exemplo, a música *Demarcação Já*, escritas por Chico César e Carlos Rennó, 2017.

Já que depois de mais de cinco séculos
E de ene ciclos de etnogenocídio,
O índio vive, em meio a mil flagelos,
Já tendo sido morto e renascido,

Tal como o povo kadiwéu e o panará –

Demarcação já!
Demarcação já!

Já que diversos povos vêm sendo atacados,
Sem vir a ver a terra demarcada,
A começar pela primeira no Brasil
Que o branco invadiu já na chegada:

A do tupinambá –

Demarcação já!
Demarcação já!

E um tratoriza, motosserra, transgeniza,
E o outro endeusa e diviniza a natureza:
O índio a ama por sagrada que ela é,
E o ruralista, pela grana que ela dá;

Demarcação já!
Demarcação já!

Pra que não deixem nem terras indígenas
Nem unidades de conservação
Abertas como chagas cancerígenas
Pelos efeitos da mineração

Demarcação já!
Demarcação já!





Já que “tal qual o negro e o homossexual,
O índio é ‘tudo que não presta’”, como quer
Quem quer tomar-lhe tudo que lhe resta,
Seu território, herança do ancestral,

E já que o que ele quer é o que é dele já,

Demarcação, “tá”?
Demarcação já!

Já que é assim que certos brancos agem:
Chamando-os de selvagens, se reagem,
E de não índios, se nem fingem reação
À violência e à violação

De seus direitos, de Humaitá ao Jaraguá;

Demarcação já!
Demarcação já!

Pois índio pode ter lpad, freezer,
TV, caminhonete, “voadeira”,
Que nem por isso deixa de ser índio
Nem de querer e ter na sua aldeia

Cuia, canoa, cocar, arco, maracá.

Demarcação já!
Demarcação já!

Música: CHICO CÉSAR, CARLOS RENNÓ. **Demarcação Já**. Apollo 9 2017. Disponível em:
<https://youtu.be/wbMzdkaMsd0> .

Na música de Chico César e Carlos Rennó, o foco principal o qual podemos debater em sala nas aulas de História diz respeito à demarcação de terras e aos direitos dos povos indígenas na sociedade atual. A luta pela demarcação de terras se estende por toda a história de um país formado a partir de assassinatos e roubos. A demarcação é direito territorial do povo indígena, é preservação da cultura e dos saberes tradicionais, é proteção do meio ambiente e valorização de nossa origem.

Cantada por mais de 25 artistas, a música é necessária para aprendermos, conscientizarmo-nos, entendermos, e refletirmos sobre os direitos dos povos indígenas do Brasil, bem como compreendermos as suas diversidades e desafios no dia a dia, destacando também o fato de que as populações tradicionais não estão



condicionadas a viver unicamente em uma aldeia no meio da floresta: estes também estão nos meios capitalistas e “modernizados” de sociedade.

Portanto, observamos como as linguagens educativas, por meio de fontes históricas, vinculadas ao ensino de História, em muito contribuem para as discussões em torno da temática indígena nas aulas de História, onde a criticidade, e a problematização se fazem presentes, principalmente a partir de um olhar plural a partir da decolonialidade e da interculturalidade.

Para ler mais!

Pulsa a história da nação no meu sangue indigenado



Sou cabocla nordestina
Eu sou filha do Nordeste
A cultura me reveste
Minha origem me fascina
Sou mestiça de Campina
Sou o sol alumiado
Sou rio, sou chão sagrado

Irradiando o sertão
Pulsa a história da nação
No meu sangue indigenado.

Não calarão minha voz
Na defesa do meu povo
Pois querem fazer, de novo

A destruição atroz
Me indigno com algoz
Que humilha o nosso legado
Que quer ver exterminado
Nosso povo e tradição
Pulsa a história da nação
No meu sangue indigenado.

Desmatam a residência
De todos meus ancestrais
Desabrigam animais
Destroem com imprudência
Mas índio faz resistência
Cada vez que é atacado
E luta, mesmo cansado
Pra defender o seu chão
Pulsa a história da nação
No meu sangue indigenado!

Já não basta o extermínio
Que marca nossa memória?
Sem nenhuma escapatória
O índio teve declínio
Homem branco fez domínio
E um povo foi massacrado
Destruído, escravizado
Deixado sem opção
Pulsa a história da nação
No meu sangue indigenado!

Há sangue na minha veia
Trazido dos cariris
Índios valentes e ardis
De vários tipos de aldeia
Coragem que me incendeia
Pelo sangue impregnado
Esse é o meu legado
De muita admiração
Pulsa a história da nação
No meu sangue indigenado

Cariris silenciosos
Assim significavam
A outros se alinhavam
Não sendo nem preguiçosos
Nem tão pouco ociosos
À terra o zelo, o cuidado
Cultuando o que é sagrado
Botando Jurema à mão
Pulsa a história da nação

No meu sangue indigenado

De Canindés, XuKurus
Tapebas e potiguaras
Tremembés e tabajaras
Pitaguaris ,Paiacus,
Xokós e Pankararus
Esse povo era formado
Dia a dia massacrado
Por branco com ambição
Pulsa a história da nação
No meu sangue indigenado.

Hoje somos da farinha
Da goma, da tapioca
Produtos da mandioca
Que só o índio detinha
Chegando em nossa cozinha
Um sabor tão adorado
Hábito bem trabalhado
Na nossa alimentação
Pulsa a história da nação
No meu sangue indigenado

O Índio foi o primeiro
Habitante do Brasil,
Povo forte e varonil,
Valente, honrado e guerreiro,
Que mantém-se o tempo inteiro
No seu velho chão sagrado,
Sei que sou miscigenado
Com sangue índio meu irmão.
Pulsa a história da nação
No meu sangue indigenado.

Nasci no meio rural
No interior do sertão
Lá no meu sítio São João,
Município de Pombal,
O legado cultural
Que do índio foi herdado,
Em mim está arraigado
Pela minha formação.
Pulsa a história da nação
No meu sangue indigenado.

Faz o índio em sua toca
Canjica, fuba e beiju,
Mugunzá, pamonha, angu,
Farinha de mandioca,

Mingau, cuscu, tapioca...
Com isso fui bem criado,
Que fiquei acostumado
Com essa alimentação.
Pulsa a história da nação
No meu sangue indigenado

O Índio está na cultura,
Na história, na identidade,
Da nossa sociedade,
Trabalhando com bravura
Na pesca, na agricultura...
Porém é injustiçado,
Oprimido e massacrado,
Pela falta de atenção.
Pulsa a história da nação
No meu sangue indigenado.

É necessário, em verdade,
Garantir, reafirmar
A dádiva singular
Do Índio – a Identidade!
Sua multiplicidade
De povos pra todo lado
Deixa um destino traçado
De nacionalização...
Pulsa a história da nação
No meu sangue indigenado!

Esta causa indigenista
Deve estar em todos nós:

Nas ações, na nossa voz
Mais do que mera otimista,
Mais que quimera altruísta
E sim ato abalizado,
Justo e perfeito, timbrado
Em efetiva expressão.
Pulsa a história da nação
No meu sangue indigenado!

Não é somente no dia
Dezenove de abril
Que este povo varonil
Faz jus a toda honraria.
Devemos em sintonia
Com nosso passo engajado
Honrar pra sempre o legado
Desta sublime união.
Pulsa a história da nação
No meu sangue indigenado!

Meu rosto é revelador:
Sou lá de Aracati;
Tupi, também Guarani,
Moacir, filho da dor;
Um tom miscigenador
Lateja em mim, qual um brado
Que marca o rito sagrado
Que originou o meu chão...
Pulsa a história da nação
No meu sangue indigenado!

Rubenio Marcelo; Anne Karolynne ; Cristine Nobre Leite; José Dantas. **Pulsa a história da nação no nosso sangue indigenado.** Campina Grande. 2020. Disponível em:
<https://cordelando389.blogspot.com/2020/04/pulsa-historia-da-nacao-no-meu-sangue.html>.

Ouçã!

Chegança (samba, 1997) – Antônio Nóbrega

Nesta música, Antônio Nóbrega reflete sobre a identidade brasileira atrelada aos povos indígenas: as marcas do povo brasileiro que se perderam, os povos tradicionais que não têm os seus direitos respeitados, nem sob suas terras, nem sob suas vidas. Sempre querendo expor a verdadeira cultura do nosso povo, Antônio Nóbrega colocou em *Chegança* melodia e letra carregadas de identidade. De modo que relata como todos estavam quando os portugueses chegaram, como tudo estava em paz até invadirem e começarem o Brasil que conhecemos hoje. O que é o Brasil de fato?

Link: https://youtu.be/ewCnpLF1_CM



Reis do Agronegócio (rock, 2015) – Chico César

O Agronegócio é uma das maiores atividades atualmente responsável pela exploração e desmatamento de terras no país, essas mesmas terras que foram invadidas e colonizadas na origem do Brasil. Chico César coloca com maestria uma letra de protesto contra os grandes lobos do agronegócio: ruralistas, fazendeiros, governadores, juízes e presidente. O direito à terra é direito básico dentro de nossa Constituição, mas na prática, na cotidiana, a efetivação desses direitos está cada vez mais difícil, cercada de violência, corrupção e assassinatos, gerando grandes disputas no Congresso Nacional.

Link: <https://youtu.be/ECYyn3O1gUM>

Acompanhe!

Tiktoker: @cunhaporanga_oficial

A tiktoker Maira Gomez, indígena da etnia Tatuyo/Wanano, de forma leve e simples, relata através de seus vídeos na internet como é ser uma mulher indígena no Brasil, destacando principalmente o seu cotidiano e desmistificando vários estereótipos e preconceitos existentes em torno dos povos originários na sociedade brasileira, debatendo também diversos assuntos e dúvidas que são deixadas em suas redes sociais.

Link: https://www.tiktok.com/@cunhaporanga_oficial



OFICINA TEMÁTICA 03

Veredas da Educação Indígena no Brasil e a formação dos professores

Os povos indígenas ao longo da História, foram e são representados em suas relações sociais perante o Estado brasileiro de duas formas: na primeira perspectiva, os mesmos eram vivenciados através das relações de dominação, com um olhar do colonizador, a partir do genocídio físico e cultural dos povos tradicionais; e na segunda perspectiva, analisamos as relações sociais entre o Estado e os povos indígenas através do pluralismo cultural, compreendendo suas riquezas, diversidades e identidades.

Dito isto, essa oficina temática tem como objetivo compreender as questões em relação à educação indígena após a Constituição de 1988, debatendo os moldes jurídicos e educacionais que proporcionaram uma educação multicultural, contextualizando a situação das escolas indígenas no sistema de ensino brasileiro, frisando também a formação de professores para a Educação Escolar Indígena

Deste modo, devemos entender que os problemas enfrentados pelos povos indígenas não podem ser compreendidos distantes das questões que envolvem a sociedade brasileira, porque estas situações emblemáticas, ocorrem apenas onde e quando indígena e não indígena entram em contato. É assim, portanto, uma problemática de interação entre os povos indígenas tradicionais e a sociedade nacional.



Ex ministra do STF, Rosa Weber, ao lado da ministra dos Povos Indígenas, Sonia Guajajara, segurando a Constituição, que pela 1º vez é traduzida para uma língua indígena no ano de 2023 - (crédito: Reprodução/Fellipe Sampaio/SCO/STF. 2023).

A partir disso, é imprescindível entender o Estado brasileiro e suas relações com a Constituição de 1988 enquanto o documento principal que rege um Estado, com todas as leis que abrangem os povos indígenas. Faz-se necessário destacar a importância da



Constituição, essencial para uma sociedade, e como, em detrimento das lutas dos povos indígenas por direitos, esses se efetivaram na mesma. No Título VIII DA ORDEM SOCIAL, em seu Capítulo VIII “DOS ÍNDIOS”, denotamos os art. 231 e 232 que destacam o seguinte:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, 1988).

Na Constituição Federal de 1988, os povos indígenas foram inclusos, passando a ter direitos de construir sua organização social, costumes, crenças, línguas e tradições, respeitando a interculturalidade e o direito sobre suas terras, cabendo à União demarcá-las e protegê-las.

Ou seja, o Estado brasileiro reconheceu a importância da garantia de direitos para povos indígenas na sociedade, os incluindo em todos os âmbitos: sociais, políticos, econômicos, linguísticos e culturais, identificando principalmente a exclusão, a discriminação e a marginalidade as quais os povos nativos foram condicionados desde a colonização.

Durante a década de 1990, o Estado voltou-se para o papel de fomentador da Educação Indígena, destacando a função dos estados e dos municípios para tal, através de decretos e portarias, tais como o Decreto nº 26/91, que retira a incumbência exclusiva da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) de conduzir processos de educação escolar junto às sociedades indígenas, atribuindo esta função ao Ministério da Educação (MEC) e aos estados e municípios, e a Portaria Interministerial Nº 559/91 e das Portarias MEC 60/92 e 490/93, instituindo e normatizando o Comitê Nacional de Educação Indígena, dando ênfase à elaboração de planos e ações educacionais dos estados e municípios.

No ano de 1996 ocorreu a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que estabeleceu, entre outras coisas, as normas específicas para a oferta de educação escolar para os povos indígenas. Essa Lei determinou como um dos princípios norteadores do ensino nacional o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, garantindo às escolas indígenas um processo educativo diferenciado e respeitoso de sua identidade cultural e bilíngue.



No ano de 1998, o Ministério da Educação publicou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, contribuindo para diminuir a distância entre o discurso legal e jurídico e as ações que são postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas. O Ministério da Educação (MEC), ao publicar o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), teve como objetivo oferecer subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas, de forma a melhorar a qualidade do ensino e a formação dos alunos indígenas enquanto cidadãos.

Um dos maiores desafios enfrentados para a implementação da educação escolar diferenciada, específica e de qualidade para os indígenas foi o requerimento dos povos indígenas no que tange aos seus direitos e garantias legais em práticas pedagógicas, estas se adequando às necessidades, objetivos e especificidades de cada povo indígena.



Povo Tremembé de Itapipoca protesta em frente à Escola Indígena Brolhos da Terra para pedir pela a abertura da escola. Imagem: Luan de Castro Tremembé. (2022).

Para o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, a interculturalidade, esta elaborada de maneira interdisciplinar, realiza-se por meio do diálogo respeitoso e empático entre a realidades e vivências dos próprios educandos e os saberes vindos das diversas culturas humanas.

Neste sentido, é necessário compreender as tensões existentes entre os conhecimentos dos povos indígenas e os ocidentais, como também as políticas existentes nas aldeias e as políticas públicas. Para tanto, destacamos que estas tensões, de viés sociopolítico, perpassam a educação e a escola indígena, esta se tornando local, tanto para o diálogo como para o conflito entre estas duas formas de interação.

Assim, destacamos que a Educação Escolar Indígena, bem como a formação de professores para atuarem nessas escolas, segue alguns fundamentos e princípios,



tais como os da multiétnicidade, pluralidade e diversidade; educação voltada aos conhecimentos indígenas; à autodeterminação; debates voltados às comunidades indígenas e, por fim, uma educação e formação intercultural, comunitária, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada.

Deste modo, os professores, em sua formação, devem perceber que o tempo para os povos indígenas não é imutável ou rígido, não seguindo assim as visões ocidentais de temporalidade, não tendo essa demarcação de tempo exata para cada atividade proposta; outro ponto importante é que os espaços de aprendizagem não se limitam apenas à sala de aula, tendo em vista que os processos de ensino-aprendizagem podem ocorrer em qualquer espaço em que haja a interação entre seres humanos, como por exemplo, debaixo de uma árvore.

Por fim, um terceiro ponto, essencial para a formação de professores, é que precisamos compreender que a educação e os processos de ensino para os povos indígenas devem se orientar por ciclos, estes acabam permitindo uma maior flexibilização no uso do tempo e do espaço, bem como na organização dos conhecimentos e saberes escolares, refletindo sobre veredas mais contínuas no que se refere às questões em torno da aprendizagem.

Nesse sentido, a área de pesquisa de um curso de formação de professores é um espaço para sistematizar e compartilhar informações sobre como fazer ciência em diferentes culturas. Para concluir, o problema principal é encorajar o professor a fazer pesquisas dentro e fora da escola, o que o ajuda na preparação e execução de aulas, interpretando os resultados com o auxílio de colegas e assessores, alunos da escola e outros membros da comunidade.

A complexidade do problema indígena começou com a formação do Estado brasileiro sobre os territórios e domínios de várias nações que dominaram a área continental desde a chegada dos portugueses. A discussão sobre o papel, o dever e a responsabilidade do Estado em relação aos povos indígenas, especialmente o direito à educação escolar, surgiu no contexto das relações políticas que se desenvolveram entre o Estado Nacional e os povos que já habitavam o território continental.

Para ler mais!

O texto a seguir é um *ãmîy maxakali*, canto ritual do tatu. O autor é Damazinho Maxakali, aluno do Curso de Formação de Professores Indígenas de Minas Gerais.





Por meio deste canto, todos ficam sabendo como se comporta o tatu. É assim que os Maxakali transmitem o conhecimento.

Koxut

Koxut hãmkox hu kopa moyõn
Koxut yã hãmkox kopa tokpep
Koxut ãpîy yîta yãy hi hu xit hã yãy hi
Koxut tute komîy mahã xi kohot xi puxõõy
Koxut yã hãmtup tu yãy hi xi ãpîy hã
Puxi. Ûkux.
Ûgãxet ax Namãiy Maxakani.

O tatu

O tatu dorme dentro do buraco
O tatu dá cria dentro do buraco
O tatu sai à noite pra andar e pra comer
O tatu come batata, mandioca e minhoca
O tatu anda de dia e de noite
Chega. Acabou.
Meu nome é Damazinho Maxakali.

Glossário!

Ãpnîy - noite
Hãmkox - buraco
Hãmtup - dia
Kohot - mandioca
Komîy - batata
Kopa - dentro
Koxut - tatu
Mahã - comer
Mãmkox - buraco
Moyõn - dormir
Puxi - chega
Puxõõy - minhoca
Tokpep - parir
Ûkux - acabou



MUSCALU, Ivana Pansera de Oliveira; VIGNON, Luana. **Cultura afro indígena**, 7º ano: Ensino Fundamental II, Revisão técnica:Thaís Regina Mantovanelli. 1.ed. São Paulo: Eureka, 2019.

Calendário do povo Pataxó

O calendário é uma forma de dividir o tempo e varia de acordo com a cultura de cada pessoa. Os pataxós têm um calendário único. Você pode observar como eles marcam o tempo.

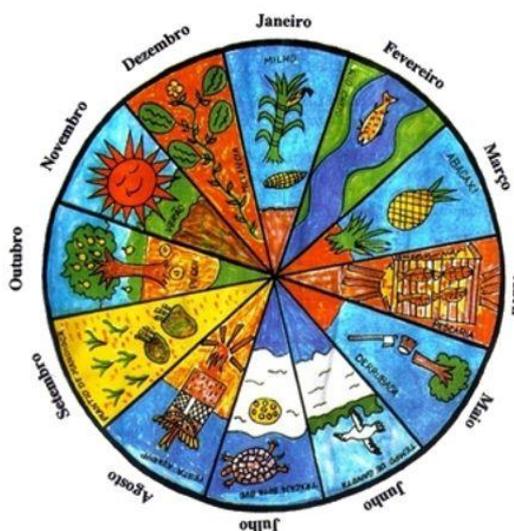


Ilustração feita pelos indígenas de Kanátýo Pataxó e Manquahã

Janeiro – Mês de preparo de solo para feijão.

Fevereiro - Mês da planta do feijão.

Março – Mês da capina.

Abril – Mês da festa do awê.

Mai – Colheita do milho.

Junho – Mês do frio.

Julho – Mês de curso dos professores indígenas.

Agosto – Mês de volta às aulas.

Setembro – Mês de preparo do solo para o milho.

Outubro – Mês da planta do milho.

Novembro – Mês das águas.

Dezembro – Mês da manga... [...].

ANGTHICHAY, ARARIBY, JASSANÃ, MANGUAHÃ, KANÁTÝO. **O povo pataxó e suas histórias**. São Paulo: Global, 2002. p.25.



Ouçá!

Curumim chama Cunhatã que eu vou contar (samba,1981) – Jorge Ben Jor

Antes da chegada dos colonizadores, viviam no Brasil entre 8 e 40 milhões de pessoas. Era uma população diversa e distinta entre si, com diferentes línguas e culturas. Jorge Ben Jor nos faz refletir sobre o modo como colocamos esse índio em um único espaço, sem distinção, desenhado em uma mesma figura e um mesmo comportamento. Não há o que se comemorar quando pouco ou nada sabemos da verdadeira história de nosso país. O índio é o passado e a preservação de nossa sobrevivência.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=y1Hwf3KXKlc>.



Referências

AGUIAR, Levi; TREMEMBÉ, Luan de Castro. Povo Tremembé cobra abertura da escola e direito à Educação Escolar Indígena. **O Povo**. 05 de Fev. de 2022. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2022/02/05/povo-tremembe-cobra-abertura-da-escola-e-direito-a-educacao-escolar-indigena.html>. Acesso em: 19 de jun. de 2024.

ANGTHICHAY, ARARIBY, JASSANÃ, MANGUAHÃ, KANÁTYO. **O povo pataxó e suas histórias**. São Paulo: Global, 2002.

BEN, Jorge. Jorge Ben - Curumim Chama Cunhatã. **Youtube**, 16 de out. de 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y1Hwf3KXKlc>. Acesso em 19 de jun. de 2024.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **A conquista: História: 5º ano: Ensino Fundamental: anos iniciais 1º.ed.** São Paulo: FTD, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf . Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 18 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.099**, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: Diário Oficial da União. 18 jul.2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm. Acesso em 23 de mar de 2024.

BRASIL. **Decreto Regulamentar 26/91**, de 7 de Maio. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1991. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm. Acesso em: 20 de mar de 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 13 fev. 2024.



BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 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”. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 11 mar. 2008.

BRASIL, MEC/SECADI. **Portaria Interministerial n.559**, de 16 de abril de 1991. Sobre a educação escolar para as populações indígenas, Brasília, DF: Diário Oficial da União .17 abr.1991. n. 73, Seção 1, p. 7084-7085.

BRASIL, MEC/SNEB. **Portaria 60/92**, de 08 de julho de 1992. Institui e dispõe sobre o Comitê de Educação Escolar Indígena junto ao Departamento de Educação Fundamental e Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 08 jun.1992.

BRASIL, MEC/SNEB. **Portaria 490/93**, de 18 de março de 1993. Designação de membros e suplentes para o Comitê de Educação Escolar Indígena junto ao Departamento de Educação Fundamental e Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 mar.1993.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. **RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF. 2002.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, v. 15, n. 28, p. 129-150, 2008.

CÉSAR, Chico. Demarcação Já! **Youtube**. 24 de abr. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wbMzdkaMsd0>. Acesso em: 18 de jun. de 2024.

CÉSAR, Chico. Reis do Agronegócio - Chico César na Mob Nacional Indígena de 2015. **Youtube**. 30 de out. de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ECYyn3O1gUM>. Acesso em: 18 de jun. de 2024.

GOMES, Luana Barth; SILVA, Denise Regina Quaresma da; CASAGRANDE, Cledes Antonio. A representação dos povos indígenas contemporâneos nos livros didáticos. **Education Policy Analysis Archives**, v. 28, p. 75-75, 2020.

GOMEZ, Maira. **cunhaporanga_oficial**. 2021. Disponível em: https://www.tiktok.com/@cunhaporanga_oficial. Acesso em: 18 de jun. de 2024.

IMAGENS DO POVO POTIGUGARA. Toré Potiguara - Paraíba. **Youtube**. 18 de jul. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qf4OGO84yxc>. Acesso em: 15 de jun. 2024.

LÉON, Lucas Pordeus. Fellipe Sampaio/SCO/STF. Constituição brasileira é traduzida pela 1ª vez para língua indígena. **Notícias da Região Tocantina**. 21 de



julho de 2023. Disponível em:

<https://regiaotocantina.com.br/2023/07/21/constituicao-brasileira-e-traduzida-pela-1a-vez-para-lingua-indigena/>. Acesso em: 19 de jun. de 2024.

LEMOS, C. S. **MAXI**: 6º ano : Ensino Fundamental, anos finais caderno 1: História : Manual do professor. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, 2021.

MARCELO, Rubenio; KAROLYNNE, Anne; LEITE, Cristine Nobre; DANTAS, José Dantas. **Pulsa a história da nação no nosso sangue indigenado**. Online. Campina Grande. 2020. Disponível em: <https://cordelando389.blogspot.com/2020/04/pulsa-historia-da-nacao-no-meu-sangue.html>. Acesso em 18/04/2022.

MUSCALU, Ivana Pansera de Oliveira; VIGNON, Luana. **Cultura afro indígena**, 7º ano: Ensino Fundamental II, Revisão técnica:Thaís Regina Mantovanelli. 1.ed. São Paulo: Eureka, 2019.

NOBREGA, Antônio. Chegança. **Youtube**. 10 de abr. de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ewCnpLF1_CM. Acesso em: 18 de jun. de 2024.

PINTURA Corporal Indígena - Grafismos. **Arte no blanco**,2012. Disponível em: <https://artenoblanco.blogspot.com//2012/04/pintura-corporal-indigena-grafismos.html>. Acesso em: 15 jun 2024.

SOUSA, Maurício de. Tirinhas preconceito racial. **Pinterest**, 20 de ago. de 2021. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/815433076251421425/>. Acesso em: 17 de jun. de 2024.

TIRAS ARMANDINHO. São Paulo, 20 de nov. de 2020. **Facebook**: Armandinho. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/3839312466114031>. Acesso em: 17 de jun. de 2024.

TV ESCOLA (Temporada 1, ep.1). Série Índios no Brasil. Episódio Quem são eles?. **Youtube**. Produção: ONG Vídeo nas Aldeias. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SAM7IazyQc4>. Acesso em: 15 de jun. de 2024.

VIEIRA Glebson. Potiguara-Povos Indígenas no Brasil. **Socioambiental**. 2012. Disponível em: <https://www.pib.socioambiental.org/pt/Povo:Potiguara>. Acesso em: 15 de jun. 2024.

APÊNDICE B – Questionário aplicado com os residentes.**Questionário sobre a Residência Pedagógica e os Povos Indígenas**

Universidade Estadual da Paraíba
Programa de Pós Graduação em Formação de Professores
Orientadora: Patrícia Cristina de Aragão
Mestrando: Ewerton Rafael Raimundo Gomes

Este questionário faz parte da dissertação de mestrado intitulada: **TRAÇADOS INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS EM PRÁTICAS EDUCATIVAS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA**. A pesquisa é fruto do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, sob orientação da Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão. Esta pesquisa busca compreender como graduandos/as do Programa de Residência Pedagógica, Subprojeto História, Campus I, compreendem sobre os povos indígenas, suas histórias e culturas no campo do ensino de História a partir de sua formação acadêmica e atuação no contexto do programa. Os dados deste questionário serão analisados e interpretados e irão compor o corpus da dissertação. Todo material coletado será, portanto, de responsabilidade do pesquisador.

Nome:

Idade:

Gênero ao qual se identifica:

Cidade onde nasceu:

Cidade onde mora:

Ano em que entrou no curso de História:

Qual período está cursando:

1. Por que escolheu a licenciatura em história?
2. Para você o que é ser professor/a historiador/a?
3. Por que escolheu a residência pedagógica?
4. O que a residência pedagógica tem contribuído na sua formação para docência?
5. Em que o programa de residência pedagógica, na sua opinião, pode colaborar e contribuir na formação em história?
6. Em que o programa de residência pedagógica, na sua opinião, pode contribuir na formação escolar?
7. Para você o que significa participar do programa de residência pedagógica, como tem sido esta experiência em sua vida pessoal e acadêmica?
8. Você durante a sua formação na residência pedagógica teve discussões e debates sobre os povos indígenas? Se teve o que isto representou em sua formação?

9. Em que esta formação sobre os povos indígenas, na residência pedagógica, colaborou para sua experiência docente?

10. Como você vê os povos indígenas representados no livro didático de história do ensino médio?

11. Você percebe alguma lacuna do livro didático em relação aos povos indígenas? Qual?

12. De que maneira a formação sobre os povos indígenas na escola, pode contribuir para uma formação diversa e plural no ensino médio?

ANEXOS – DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENTRE A FÉ E A CURA: PRÁTICAS DE SABERES INDÍGENAS NO ESPAÇO ESCOLAR NA ECIT. FRANCISCO ERNESTO DO RÉGO 2022-2023

Eu, EWERTON RAFAEL RAIMUNDO GOMES, estudante do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), portador do 4191290/SSDS-PB declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande - PB, 11 de Novembro de 2022



Orientadora



Orientando

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM CUMPRIMENTOS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CN/MS

Pesquisa: ENTRE A FÉ E A CURA: PRÁTICAS DE SABERES INDÍGENAS NO ESPAÇO ESCOLAR NA ECIT. FRANCISCO ERNESTO DO RÉGO 2022-2023

Eu, EWERTON RAFAEL RAIMUNDO GOMES, estudante do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), portador do RG: 4191290/SSDS-PB e CPF: 123.005.254-29 comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve sobre Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Campina Grande - PB, 11 de novembro de 2022



Pesquisador responsável



Orientadora

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENTRE A FÉ E A CURA: PRÁTICAS DE SABERES INDÍGENAS NO ESPAÇO ESCOLAR NA ECIT. FRANCISCO ERNESTO DO RÉGO 2022-2023

Pesquisador: EWERTON RAFAEL RAIMUNDO GOMES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 65519622.3.0000.5187

Instituição Proponente: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.804.437

Apresentação do Projeto:

PROJETO ABORDA TEMÁTICA RELEVANTE.

Objetivo da Pesquisa:

O PROTOCOLO DECLARA COMO OBJETIVO GERAL Analisar se as práticas de cura e fé que fazem parte das culturas dos povos indígenas estão representadas no livro didático de História do Ensino Médio na ECIT Francisco Ernesto do Régo, Queimadas-PB no período de 2022-2023 na abordagem de doença, espiritualidade e corpo.

OBJETIVOS DESCRITOS SÃO EXEQUIVEIS.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A DESCRIÇÃO ATENDE AS RECOMENDAÇÕES DA RESOLUÇÃO 466.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O PROJETO DE PESQUISA ESTÁ CONSTRUIDO COM FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DESCREVE COMO QUESTÕES NORTEADORAS: de que modo os alunos e alunas do ensino médio na ECIT Francisco Ernesto do Régo na cidade de Queimadas-PB representam as diversidades indígenas a partir das práticas de cura e fé? Como o livro didático de História do ensino médio pode contribuir no debate em sala de aula em relação às práticas de cura e fé que tem origem nas práticas culturais indígenas?

Endereço: Av. das Barúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó CEP: 58.109-753
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@utor.uepb.edu.br

Página 01 de 03

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPG



Continuação do Parecer 5.804.437

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

OS TERMOS NECESSÁRIOS ESTÃO ANEXADOS NA PLATAFORMA E ATENDEM À RESOLUÇÃO 466 E AO CHECK LIST CEPI/UEPB

Recomendações:

SEM RECOMENDAÇÕES PARA REGISTRO OU PENDÊNCIA

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

INEXISTEM PENDÊNCIAS E OU INADEQUAÇÕES QUE O PESQUISADOR NECESSITE ESCLARECER. RECOMENDAMOS OBSERVÂNCIA ATENTA E CRITERIOSA DURANTE EXECUÇÃO PARA GARANTIR O CUMPRIMENTO DA RESOLUÇÃO 466.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto foi avaliado pelo colegiado, tendo recebido parecer APROVADO. O pesquisador poderá iniciar a coleta de dados e destacamos que, ao término do estudo deverá ENVIAR RELATÓRIO FINAL através de notificação (via Plataforma Brasil) da pesquisa para o CEP - UEPB.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2055802.pdf	26/11/2022 00:13:08		Aceito
Outros	TERMO_DE_VOZ.pdf	26/11/2022 00:12:34	EWERTON RAFAEL RAIMUNDO GOMES	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO DE CONSENTIMENTO_LIVRE E_ESCLARECIDO.pdf	26/11/2022 00:11:59	EWERTON RAFAEL RAIMUNDO GOMES	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E_ESCLARECIDO.pdf	26/11/2022 00:11:43	EWERTON RAFAEL RAIMUNDO GOMES	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_.pdf	24/11/2022 11:38:07	EWERTON RAFAEL RAIMUNDO GOMES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	23/11/2022 16:12:41	EWERTON RAFAEL RAIMUNDO GOMES	Aceito
Declaração de concordância	concordancia.pdf	23/11/2022 16:07:14	EWERTON RAFAEL RAIMUNDO GOMES	Aceito
Declaração de	pesquisador.pdf	23/11/2022	EWERTON RAFAEL	Aceito

Endereço: Av. das Barúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó CEP: 58.109-753
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@utor.uepb.edu.br

Página 02 de 03

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 5.004.437

Pesquisadores	pesquisador.pdf	16:07:00	RAIMUNDO GOMES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	OFICIO_ESCOLA.PDF	23/11/2022 16:06:03	EWERTON RAFAEL RAIMUNDO GOMES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 09 de Dezembro de 2022

Assinado por:

Gabriela Maria Cavalcanti Costa
(Coordenador(a))

Assinado por:

Gabriela Maria Cavalcanti Costa
(Coordenador(a))