

ANÁLISE ANTROPOLÓGICA DO ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA EM ESCOLAS DE CAMPO GRANDE – MS

ANTHROPOLOGICAL ANALYSIS OF TEACHING INDIGENOUS THEMES IN SCHOOLS IN CAMPO GRANDE - MS

ANÁLISIS ANTROPOLÓGICO DE LA ENSEÑANZA DE TEMAS INDÍGENAS EN COLEGIOS DEL CAMPO GRANDE - MS

*EVELYN DE SOUZA SANTIAGO CANDIDO DA SILVA**
*VICTOR FERRI MAURO***
*ANTONIO HILARIO AGUILERA URQUIZA****

Resumo: Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada com quatro professores de História, das redes pública e privada de Campo Grande-MS, referente ao ensino da temática Indígena nos conteúdos da disciplina. O procedimento metodológico adotado foi o etnográfico, contudo, devida a necessidade de distanciamento físico imposta pela pandemia da Covid-19, realizamos as entrevistas com os/as interlocutores/as utilizando ferramentas da Internet, bem como análise direta de atividades escolares utilizadas no ensino remoto emergencial. O objetivo geral da pesquisa foi realizar uma análise antropológica da abordagem da temática Indígena nas aulas de história. Os objetivos específicos foram: investigar as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores para o ensino da temática; compreender os desafios enfrentados pelos professores na articulação dos assuntos de história indígena aos demais conteúdos da disciplina; e entender como ocorreu o ensino desse tema durante o ensino remoto. Observando o estabelecido pela Lei nº 11.645/2008 e os relatos das experiências dos/as professores/as foi possível inferir que, no que se refere ao ensino da temática indígena, apesar de haver um amplo conjunto de normas que subsidiam a educação para as relações étnico-raciais, os desafios para seu estabelecimento a contento ainda são diversos, a exemplo: lacunas na formação docente (inicial e continuada); dificuldades de acesso a materiais especializados; e, necessidade de combate efetivo ao racismo e preconceito contra os povos originários.

Palavras-chave: LEI Nº 11.645/2008. TEMÁTICA INDÍGENA. ENSINO DE HISTÓRIA.

Abstract: This work is the result of a research carried out with four History teachers, from the public and private networks of Campo Grande-MS, regarding the teaching of the Indigenous theme in the contents of the discipline. The methodological procedure adopted was ethnographic, however, due to the need for physical distance imposed by the Covid-19 pandemic, we conducted interviews with interlocutors using Internet tools, as well as direct analysis of school activities used in remote teaching emergency. The general objective of

* Mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - PPGAS/UFMS (2021). E-mail: evelynssantiago@hotmail.com

** Doutor em História pela UFGD. Professor adjunto da FACH/UFMS. E-mail: victor.mauro@ufms.br

*** Doutor em Antropologia pela Universidade de Salamanca-Espanha (2006). Professor Associado da UFMS; professor e coordenador da Pós-graduação em ANTROPOLOGIA SOCIAL (PPGAS/UFMS), assim como professor da Pós-graduação em Direitos Humanos (FADIR/UFMS). E-mail: hilarioaguilera@gmail.com

the research was to carry out an anthropological analysis of the approach to the Indigenous theme in history classes. The specific objectives were: to investigate the methodological strategies used by teachers to teach the subject; understand the challenges faced by teachers in the articulation of indigenous history issues with the other contents of the discipline; and understand how this topic was taught during remote learning. Observing what is established by Law n°. 11.645/2008 and the reports of the experiences of teachers, it was possible to infer that, with regard to teaching indigenous themes, despite the existence of a broad set of norms that subsidize education for relationships ethnic-racial, the challenges for its successful establishment are still diverse, for example: gaps in teacher training (initial and continuing); difficulties in accessing specialized materials; and, the need to effectively combat racism and prejudice against native peoples.

Keywords: Law No. 11.645/2008. Indigenous Theme. History teaching.

Resumen: Este trabajo es el resultado de una investigación realizada con cuatro profesores de Historia, de las redes públicas y privadas de Campo Grande-MS, sobre la enseñanza de la temática indígena en los contenidos de la disciplina. El procedimiento metodológico adoptado fue etnográfico, sin embargo, debido a la necesidad de distancia física impuesta por la pandemia Covid-19, realizamos entrevistas con interlocutores utilizando herramientas de Internet, así como análisis directo de las actividades escolares utilizadas en la emergencia de enseñanza remota. El objetivo general de la investigación fue realizar un análisis antropológico del abordaje de la temática indígena en las clases de historia. Los objetivos específicos fueron: investigar las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para impartir la asignatura; comprender los desafíos que enfrentan los docentes en la articulación de los temas de la historia indígena con los demás contenidos de la disciplina; y comprender cómo se enseñó este tema durante el aprendizaje remoto. Observando lo dispuesto en la Ley n° 11.645/2008 y los informes de las experiencias de los docentes, se pudo inferir que, en lo que respecta a la enseñanza de la temática indígena, a pesar de la existencia de un amplio conjunto de normas que subsidian la educación para las relaciones étnico-raciales, los desafíos para su establecimiento exitoso aún son diversos, por ejemplo: brechas en la formación docente (inicial y continua); dificultades para acceder a materiales especializados; y la necesidad de combatir eficazmente el racismo y los prejuicios contra los pueblos originarios.

Palabras clave: Ley N ° 11.645 / 2008. Tema indígena. Enseñanza de la historia.

Introdução

Este artigo analisa a rotina e os desafios do trabalho de um grupo restrito de quatro professores de História, que atuam na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, nas redes pública e privada da Educação Básica, com o ensino da temática indígena no escopo dessa disciplina. O levantamento de informações se baseou em entrevistas semiestruturadas e interlocuções mais informais com tais educadores utilizando canais da Internet, e também se pautou pela análise direta de atividades escolares que vêm sendo ministradas por eles por meio ensino remoto emergencial nos anos de 2020 e 2021 em virtude da necessidade de se adequar às medidas de distanciamento físico impostas pela pandemia da Covid-19.

Objetivo mais amplo da pesquisa de realizar uma análise antropológica da abordagem da temática indígena nas aulas de História engloba metas mais específicas, como 1) observar intercorrências excepcionais na abordagem dessa questão nas circunstâncias do ensino remoto; 2) investigar estratégias didáticas

utilizadas presencialmente e à distância no cotidiano escolar, e 3) compreender os desafios enfrentados pelos professores na articulação dos assuntos sobre história indígena aos demais conteúdos da disciplina.

Os colaboradores da pesquisa foram uma professora e dois professores que ministram aulas de História em diferentes escolas públicas, e ainda, uma professora que leciona a mesma disciplina em escola particular. As entrevistas foram realizadas entre os meses de junho e julho de 2020, através da plataforma virtual *Google Meet*, gravadas com anuência dos colaboradores¹, os quais aqui identificamos por nomes fictícios.

A opção por pesquisar educadores formados em uma única instituição de ensino superior, no caso, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), se deu pela proximidade maior e oportunidade de contato mais frequente com esses profissionais.

O professor Manoel, o mais experiente dos integrantes da amostragem, autodeclarado preto, 49 anos de idade e 27 anos de exercício da docência na educação pública em Campo Grande, é docente efetivo das redes estadual e municipal, onde ministra aulas para turmas do ensino médio e EJA, licenciado em História, em 1994, no curso do *campus* de Aquidauana - CPAQ, mestre em Educação, em 2006, pela mesma UFMS, é militante das causas sociais. Faz questão de se identificar como homem negro e que valoriza suas raízes nordestinas.

O professor Humberto, autodeclarado branco, 33 anos de idade, 10 anos de docência na educação básica, atualmente ministra aulas em duas escolas municipais como professor efetivo para turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Licenciado em História, em 2011, e Mestre em Antropologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), apresentou reflexões bastante enriquecedoras sobre docência, formação de professores e preconceito religioso dentro das escolas.

A professora Helena, de 36 anos de idade, se declara parda, mas se identifica mais frequentemente como mulher preta, devido, segundo ela, à cor retinta de seus bisavós e avós. Licenciada em História, desde 2012, cursou uma especialização há oito anos, e atualmente é professora temporária nas redes municipal e estadual, ministrando a disciplina para alunos do 6º ao 9º ano. Apresentou uma visão sensível à causa da educação para as relações étnico-raciais, muito coerente e engajada nas práticas antirracistas no cotidiano escolar.

1 Por questões de prazo, o projeto não foi submetido ao Comitê de Ética da instituição.

A professora Lídia, autodeclarada branca, 27 anos de idade, licenciada em História em 2018, atualmente cursa mestrado em Antropologia Social na UFMS. É professora na rede privada, desde 2018, em uma escola que atende alunos de classe média alta, onde ministra aulas no fundamental II - 6º ao 9º ano. Por meio dos seus relatos, foi possível observar a evolução na formação inicial dos docentes e, conhecer exemplos de como é tratada a temática de forma transversal dentro da disciplina.

Observando o estabelecido pela Lei nº 11.645/2008 e os relatos das experiências dos/as professores/as de História com o ensino da temática indígena, foi possível inferir que, apesar de haver um amplo conjunto de normas que subsidiam a educação para as relações étnico-raciais, os desafios para seu desenvolvimento com a qualidade adequada ainda são diversos. Foram constatadas, por exemplo, lacunas na formação docente (inicial e continuada), dificuldades de acesso a materiais especializados e necessidade de aplicação de medidas efetivas de combate ao racismo e ao preconceito contra os povos originários no cotidiano escolar e na sociedade como um todo.

Os povos indígenas na história: percepções dos docentes sobre a temática indígena no livro didático

Nesta seção tratamos sobre o lugar, ou, em alguns casos, o “não lugar” dos povos indígenas na narrativa histórica. Embora tenha ocorrido discreta ampliação desse espaço a partir do estabelecimento da Lei nº 11.645/2008, a narrativa histórica ainda é mais frequentemente vista pela ótica do colonizador, fazendo com que muitas histórias sejam invisibilizadas.

Para tanto, apresentamos exemplos de como esses povos são retratados na história do Brasil em livros didáticos, que são o tipo de material mais consultado por professores na preparação de suas aulas. As reflexões que aqui trazemos sobre as abordagens contidas em publicações direcionadas ao público escolar tomam por base relatos dos interlocutores de nossa pesquisa sobre suas experiências concretas no ensino e se amparam em literatura acadêmica que se debruça sobre tal problemática.

Segundo Circe Maria Fernandes Bittencourt (2010, p. 545) “o livro didático tem se constituído, na atualidade, como o material didático mais presente nas salas de aula dos diferentes níveis de ensino das escolas”. Assim sendo, julgamos pertinente apresentar as percepções dos interlocutores sobre as discussões dos temas relacionados à história indígena nesse tipo de manual.

Para o professor Manoel, o material didático disponível atualmente nas escolas em que leciona é uma ferramenta útil, contudo, insuficiente. Apesar de ter melhorado em qualidade ao longo dos anos, a elaboração de uma discussão consistente sobre

os assuntos indígenas demanda esforços por parte dos docentes em busca de fontes complementares.

O manual didático ele é um resumo ali gerado, assim do conteúdo. Seja qual for o conteúdo, ele não dá conta. Ele é insuficiente. É uma referência importante, não vamos negar. Eu avalio que melhorou bem o conteúdo dos livros didáticos, quando se compara o livro didático quando eu comecei a dar aula e hoje, melhorou...O que é melhorar? É inclusive no enfoque, na imagem, na sugestão de atividades. Eu não satanizo e não endeuso o manual de didático, entenda bem. Vou dizer que ele é necessário? Ele é necessário, ainda é necessário. Ele é insuficiente? É insuficiente, entendeu? O nosso desafio é combinar a partir dele outros recursos para poder desenvolver o assunto. Qualquer assunto. A partir dele a gente trabalha o texto, o vídeo, a gente vira um artista (Manoel, entrevista, Campo Grande/MS, 12/06/2020).

Como diz Bittencourt (2010, p. 545) “o livro é um objeto feito para o professor e é dependente do uso que o professor faz dele”, ou seja, cabe ao professor dar bom andamento às discussões postas no livro, trabalhar as questões trazidas pela obra, ou até as informações e reflexões que não foram apresentadas, problematizando o porquê da omissão de determinadas questões, e o porquê da predileção de determinados assuntos.

Com relação aos conteúdos trazidos pelos livros didáticos referente à temática indígena, a professora Helena disse o seguinte:

Eu acho que são insuficientes. Depende da coleção. Este ano o nosso poder de escolha foi bem reduzido, da escolha desse livro didático, né. Eu trabalho com livro didático, por exemplo, no nono ano. Eu tenho duas aulas no nono ano em uma escola, e toda minha carga horária em outra escola, e aí esse livro do nono ano, me desculpa, mas é uma porcaria. Não foi eu que escolhi. É horrível, né. Eu tenho que trabalhar porque tá na pandemia, porque senão, não trabalharia. É... a visão da maioria dos autores é uma visão limitante, uma visão que vai reproduzir aquilo, né, que o indígena e o negro, eles sempre aparecem em função do branco na história, o europeu principalmente. E, eu pude perceber bastante isso porque na especialização eu fiz uma análise numa obra de história regional, né, e, eu trabalhei a questão da temática indígena, como o indígena ele era representado, quais os estereótipos, como ele era representado nesse livro didático, que todo mundo usa o mesmo livro, porque só tem esse. É um livro de quinta série, né! Então, por exemplo, a gente vai trabalhar história regional lá no oitavo ano, e é esse material que vai te ajudar, né. E a gente percebe assim, que há uma tentativa de passar uma ideia desconstruída, mas que ela é uma tentativa falha, no caso desse livro específico, que é de história regional, abrange mais a questão dos indígenas, mas o indígena, nesse caso, ele continua aparecendo em função do branco, e nos livros didáticos, a maioria repete esse padrão (Helena, entrevista, Campo Grande/MS, 18/06/2020).

A questão levantada pela professora sobre a ausência de materiais didáticos para o ensino da temática indígena, sobretudo dos indígenas de Mato Grosso do Sul, foi lembrada diversas vezes pelos/as interlocutores da pesquisa. O professor Manoel

disse que um dos desafios para a efetiva inserção da temática indígena nas aulas é o acesso a materiais especializados.

A grande ausência, o grande problema na questão indígena é não ter o material pedagógico. Assim, posso estar enganado, mas desconheço um material que trata, por exemplo, das comunidades aqui do estado de Mato Grosso do Sul. Me apresente um material pedagógico que seja razoável tratando das comunidades indígenas, que seja razoável, que eu possa trabalhar com meus alunos do ensino médio. Eu tenho que correr atrás, eu tenho que ficar igual um doido, eu vou na internet, vou não sei aonde, ligo pros meus amigos lá do CIMI fala:- ô fulano! tem algum material aí? A gente tem esse limite sério. Ainda persiste um ensino e uma organização curricular eurocêntrica, não tenha dúvida. É a partir do olhar do colonizador ainda, e nós reproduzimos isso. Aí a gente tenta meio que dançar conforme a música, mas também, falar como é que nós podemos reverter? Acho que ainda o que tiver de ação, muitas vezes, é muito da coisa individual, do que de uma política pública para repensar o conteúdo, a organização curricular e o material pedagógico (Manoel, entrevista, Campo Grande/MS, 12/06/2020).

A crítica apresentada pelos professores sobre a ausência e/ou dificuldade de acesso a materiais que tratam da temática indígena é legítima, embora a produção dessa literatura tenha sido ampliada nos últimos anos. Produções de intelectuais e pesquisadores/as indígenas de diversos estados do Brasil se destacam nessa seara. Ao ser indagado sobre o conhecimento dessas produções o professor Manoel disse o seguinte:

Eu participei ano passado de um evento [SBPC 2019] muito famoso na universidade [UFMS]. Você falou dessa questão aí ... quando eu falo da inexistência de material eu relativizo na seguinte questão: já existe, eu acredito, até produzido pelos próprios indígenas, professores indígenas. Eu participei de um debate, fui lá assistir uma professora indígena lá de Dourados, me fugiu o nome, ela produzindo um material na língua Guarani-Kaiowá das suas lendas, ou seja, de toda riqueza simbólica, toda riqueza cultural material simbólica das comunidades. Poxa vida! Olha que legal. Então ... acho que é isso né, existe sim o material, mas por conta de uma série de condições ele tem seus limites (Manoel, entrevista, Campo Grande/MS, 12/06/2020).

Felizmente a produção acadêmica tem tido um crescimento expressivo, contudo a falta de interlocução entre produção acadêmica e cotidiano escolar gera um déficit na atualização dos materiais utilizados pelos professores e o que tem sido produzido.

São desenvolvidas inúmeras pesquisas na/sobre/para a educação e as relações étnico-raciais, no entanto nem sempre esse conhecimento acadêmico tem chegado às escolas. Durante nossas conversas com os colaboradores da pesquisa, foi apontado esse distanciamento entre as pesquisas que são desenvolvidas nas universidades e o dia-a-dia da educação escolar.

Para a professora Helena, a dificuldade de encontrar material existe, contudo, o olhar preconceituoso contra os povos indígenas também é um fator para o silenciamento dessa temática em sala de aula.

A dificuldade do material ela existe sim, né! Mas eu também acho que as pessoas, eu não sei é um julgamento meu, né, uma visão minha, mas eu acho que as pessoas se interessam mais em trabalhar e falar sobre questão afro-brasileira, até por conta do lugar, né, que o indígena ocupou na sociedade. A gente sempre viu o indígena como alguém tutelado, como coitadinho, né! Então, acho que essa visão também atrapalha um pouco das pessoas se engajarem mesmo sobre esse ensino. E, também sobre a dificuldade de material, é muito difícil você encontrar alguma coisa. A impressão que dá é que o indígena, porque o negro ele ... a gente vai ver lugares de fala e de luta durante esse processo histórico dentro do livro didático, por exemplo. E já o indígena ele não aparece, não aparece! Ele é invisibilizado (Helena, entrevista, Campo Grande/MS, 18/06/2020).

A percepção apresentada pela docente sobre a invisibilização proposital das histórias e culturas indígenas nos conteúdos de História não se difere muito do que temos constatado a partir dos relatos dos demais professores sobre a temática, como também não destoa das críticas apresentadas por inúmeros especialistas do assunto.

Outro ponto importante apresentado nas falas de ambos os professores é sobre a inserção problemática da temática nos livros e materiais didáticos. Embora tenha havido uma certa ampliação das discussões sobre esses povos, conforme indicado na pesquisa de mestrado de Felipe Nunes Nobre (2017), que analisou as representações dos povos indígenas em duas coleções de livros didáticos – “História, Sociedade & Cidadania” e “Projeto Araribá” -, os resultados mostram que muitas imagens dos povos indígenas foram incluídas no material didático, no entanto, a discussão teórica ainda é muito resumida e, em alguns casos, reforçam estereótipos.

Práticas educativas como aliadas na desconstrução de estereótipos

A imagética relacionada aos povos indígenas construída ao longo de 520 anos de história do Brasil criou no imaginário popular no qual seriam verdadeiros índios aqueles que vivem em aldeias, adornados com pinturas corporais, cocares e que se defendem da ameaça de estranhos com arcos e flechas.

Essa representação simplista, encampada também por certos agentes do indigenismo oficial, na prática, deu origem à um tipo de suspeição levantado contra grupos e indivíduos que não costumam ostentar sinais diacríticos² de sua pertença étnica.

2 Elementos externos que sinalizam pertencimento a um grupo étnico.

Ainda sobrevive no senso comum dos brasileiros uma imagem mental que remete à figura estereotipada do indígena tal como aquela registrada pela pena dos cronistas do período colonial, seja como sujeito indolente, rude, agressivo; seja como ingênuo, inocente, incapaz. Para Almeida (2011, p. 16) “Esses dualismos foram, em grande parte, responsáveis por abordagens reducionistas que conduziram a visões equivocadas sobre a atuação dos índios nos processos históricos”.

É espantoso que ainda persista em materiais contemporâneos tomados como referências por educadores no ensino de história indígenas problemas de abordagem como os constatados por Giovani José da Silva e Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa (2018, p. 116) na passagem citada:

Sabemos que uma parcela dos livros didáticos que ainda chega às escolas brasileiras no início do século XXI trata da temática indígena reservando-lhe um lugar determinado: o “cenário” do descobrimento. Nesses livros os indígenas desaparecem da história narrada para os períodos posteriores à chegada dos europeus às Américas. Em alguns casos, há esparsas menções aos Maias, Incas e Astecas quando se trata da colonização do Novo Mundo. Não é incomum, portanto, que muitos alunos acreditem que índio seja “coisa do passado” ou que para ser índio é necessário que o indivíduo viva isolado nas matas, sem acesso ao mundo que o cerca. Com isso, restam poucas oportunidades para se debater a histórica presença dos índios e suas lutas, de ontem e de hoje, nas escolas.

Nesse sentido, tem fundamento a crítica apontada por Lamas (2017, p.161) de que, “Essa visão a respeito dos povos indígenas é fruto da força de um determinado discurso modernizador que associa o indígena ao passado e ao atraso, enquanto coloca o modelo ocidental de desenvolvimento como objetivo nacional”.

A forma como se ensina a história dos povos indígenas, se não for criteriosa e bem embasada, e não retratar o cenário contemporâneo com suas lutas sociais em curso, pode mais corroborar com a distorção da realidade do que servir para desconstruí-la.

Em primeiro lugar, é necessário adotar uma estratégia pedagógica de conscientização dos alunos de que a ideia de “índio” enquanto raça biológica não faz nenhum sentido, porque a categoria raça não se aplica à espécie humana em termos genéticos. Dada essa explicação, um próximo passo é fazer compreender que os povos indígenas se organizam enquanto “etnias”, categoria que nos termos do antropólogo norueguês Fredrik Barth (1998), está mais relacionada ao sentimento coletivo de pertença, produto de uma autoidentificação gerada pelas interações sociais e pela construção social da diferença.

A percepção dos indígenas enquanto raça e enquanto unidade social agrupada em torno de uma cultura reificada resulta da consolidação de estereótipos, que é

uma das principais estratégias do discurso colonialista na representação dos sujeitos. Hommi K. Bhabha (2013, p. 116) assevera que

Um aspecto importante do discurso colonial é sua dependência do conceito de “fixidez” na construção ideológica da alteridade. A fixidez, como signo da diferença cultural/histórica/racial no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca. Do mesmo modo, o estereótipo, que é sua principal estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o está sempre “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido.

Com o objetivo de romper com esse padrão colonialista da história, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - foi alterada no Art.26, no qual está disposta a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas do Brasil.

Para Oliveira e Candau (2010, p. 32), um dos caminhos para uma educação emancipatória é “[...]desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnicoraciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios”.

Sobre as estratégias pedagógicas de valorização da diferença elencadas pelos autores, gostaríamos de apresentar a experiência da professora Lídia, interlocutora da pesquisa, com o ensino da temática indígena.

Uma coisa que eu sempre faço é trazer a questão racial, a questão indígena, né, para o conteúdo, né! Por exemplo, quando nós vamos trabalhar com colonização, certo! Eu tento trazer a questão do outro, né, de como esse outro era visto. Eu tento trazer o lado do colonizado, o lado do indígena. Como esse indígena vivia, né! Quais foram os problemas que a colonização trouxe, sabe? Eu tento sempre trazer esse outro lado, principalmente pra despertar sentimentos neles ali, né! (Lídia, entrevista, Campo Grande/MS, 26/06/2020).

É possível perceber na abordagem da professora Lídia uma estratégia metodológica de cunho descolonial, na qual são consideradas as diversas formas de ser e estar no mundo, os diferentes saberes, em contraponto à visão eurocêntrica hegemonicamente espelhada pela narrativa histórica.

Mortari e Wittmann (2019) afirmam que, mesmo com ampliação da reflexão histórica sobre as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, a partir da implementação das Leis 10.639 e 11.645, um dos desafios para professores e universidades é o “descolonizar das nossas mentalidades”; “superar uma concepção eurocêntrica/colonial”. Para elas, a descolonização do saber “trata-se, efetivamente, de considerar as visões e as formas de ser e de estar no mundo expressas em diferentes

suportes de memórias e, em especial, as narrativas históricas não ocidentais (africanas e indígenas)” (MORTARI; WITTMANN, 2019, p. 17-18).

Com relação à temática indígena na escola, o professor Humberto disse que a utilização de recursos audiovisuais impacta de forma positiva a percepção dos conteúdos pelos alunos.

Já passei para todas as salas de aula, que eu dou aula, eu passo aquele documentário, desde o sexto ano ao terceiro ano do ensino médio. Agora eu tô só no fundamental, mas dei muito tempo EJA, ensino médio, pra todas as salas, eu sempre passei aquele documentário “À sombra de um delírio verde”, que fala sobre plantação de cana e exploração de mão de obra indígena aqui no Mato Grosso do Sul. É um documentário muito, muito bom! Eu sempre passo esse documentário. É, eu sempre falo bastante de povos indígenas quando entra essa questão nos conteúdos, né, conquista da América, coisa e tal! Então, eu gosto de abordar bastante, é um conteúdo que privilegio bastante também, povos indígenas (Humberto, entrevista, Campo Grande/MS, 22/07/2020).

O documentário citado pelo professor Humberto é uma obra que apresenta denúncias sobre a situação de exploração vivenciada pelos indígenas Guarani e Kaiowá, no sul de Mato Grosso do Sul, no corte da cana de açúcar. A referida obra não retrata a cultura e a história desses povos, mas os esbulhos sofridos por eles decorrentes da colonização forçada e da expansão agropastoril dentro de seus territórios originários, fatos que não podem deixar de ser discutidos e problematizados em sala de aula.

A abordagem do documentário contextualiza a problemática social dos indígenas, evitando generalizações e essencialismos, e auxilia na desconstrução de imagem preconceituosa que retrata o indígena como alcoólatra e preguiçoso tão arraigada no senso comum da população regional.

Trabalhar a temática indígena nos conteúdos de História, a nosso ver, é também um exercício de desconstrução e descolonização de práticas pedagógicas atreladas à uma história oficial colonialista, eurocentrada, preconceituosa, silenciadora de histórias, saberes e lutas dos grupos minoritários. A partir dos relatos de nossos interlocutores, no entanto, foi possível visualizar um novo caminho sendo percorrido por pessoas interessadas na mudança, tentando ensinar de forma valorativa histórias e culturas dos sujeitos historicamente invisibilizados.

Algumas estratégias de ensino foram apresentadas, como, por exemplo: a utilização de recursos audiovisuais, simpósios temáticos, elaboração de sequências didáticas e atividades de ensino fora da escola. Em geral, foram apontadas estratégias metodológicas de cunho decolonial, nas quais são consideradas as diversas formas

de ser e estar no mundo, os diferentes saberes, em contraponto à visão eurocêntrica hegemonicamente trazida pela narrativa histórica.

O que temos como prática do ensino da temática pode não ser exatamente o que os movimentos sociais, a militância e as organizações engajadas na causa indígena consideram o ideal, porém, acreditamos que a prática dos/as professores/as de Campo Grande aqui retratada, efetivamente preocupada em combater o racismo e a colonialidade de pensamento, sinaliza um melhoramento.

Pandemia, ensino remoto emergencial e o ensino da temática indígena

A pandemia da COVID-19 é uma realidade difícil de se enfrentar. Esse problema de saúde pública de alcance mundial afetou todos os aspectos da vida social: família, trabalho, escola, lazer, saúde, economia, política etc., que estão sofrendo para se ajustar a esse “novo normal” nos padrões de sociabilidade.

No processo compulsório de isolamento social, professores, alunos e pais se viram diante de uma situação bastante incômoda e de difícil adaptação ao contestado, porém necessário, ensino remoto emergencial.

Reconhecemos que a medida emergencial adotada pelos gestores da educação foi uma tentativa para conter a disseminação do vírus e que foi pensada como uma alternativa temporária. No entanto, devido às ineficazes ações do Governo Federal no combate à doença, o que era para ser uma solução provisória vem se prolongando por mais de três semestres e pode durar ainda mais tempo.

Como a migração obrigatória das aulas escolares para a modalidade à distância, decretada em 18 de março de 2020 pelo prefeito de Campo Grande, e em 23 de março, pelo governador do estado de Mato Grosso do Sul, muitos alunos simplesmente ficaram sem acesso aos materiais e apresentação dos conteúdos, por falta de condições adequadas, como disponibilidade de equipamentos, rede de internet e local apropriado para realizar estudos.

Em Campo Grande, na tentativa de minimizar os impactos na aprendizagem, as escolas municipais e estaduais disponibilizaram materiais impressos como apostilas e cadernos de atividades. O governo do e a SEMED fecharam parcerias com emissoras de televisão aberta (Rede Record MS e TV Educativa) para incluir videoaulas na programação. Escolas e professores criaram grupos em aplicativos de mensagens por telefone e em diversas plataformas virtuais, com o intuito de facilitar o acesso dos alunos às aulas e aos materiais. Nas escolas particulares, a transição foi feita de

forma mais rápida. Apesar da resistência inicial, alunos e responsáveis lidaram melhor com introdução das tecnologias da informação como meio alternativo de ensino.

Na capital sul-mato-grossense, as escolas públicas estão em regime de ensino remoto desde março de 2020, e as particulares retornaram ao ensino presencial gradualmente em setembro de 2020. O início do ano letivo de 2021 nas escolas municipais ocorreu em 8 de fevereiro, de forma remota, com estimativa de manter-se nesse formato até julho do mesmo ano. As escolas particulares iniciaram as atividades de 2021 de forma híbrida, observando diversos protocolos de biossegurança, dentre os quais: capacidade máxima de ocupação de 30% nas salas do ensino fundamental e de 50% nas salas do ensino infantil, enquanto os demais alunos acompanham as atividades por meio de plataformas digitais. O início das aulas nas escolas estaduais ocorreu em 1º de março de 2021, no modo *on-line*.

Ainda não é possível calcular precisamente os impactos causados por essa nova realidade do ensino. Existem muitas variáveis para se considerar, mas, inicialmente é possível perceber que as camadas mais pobres da sociedade estão sendo muito mais prejudicadas.

Apresentamos a seguir relatos dos/as professores/as por nós entrevistados/as de como foi o desenvolvimento do ensino remoto sobre a temática indígena. Para isso, além das experiências dos/as docentes apresentamos uma análise do caderno de atividades 2020 da disciplina de História produzido e distribuído pela SEMED. Destacamos que não tivemos acesso aos materiais utilizados pela professora que atua em escola particular, por isso nossa análise priorizou o material utilizado nas escolas municipais.

Segundo o professor Manoel, as aulas remotas não promovem um bom processo de ensino-aprendizagem, ainda mais no caso da disciplina de História, que já sofria com a carga horária reduzida mesmo no ensino presencial.

Eu sou de uma perspectiva de que as aulas remotas, elas não promovem um ensino-aprendizado. Nós somos necessários na escola, na mediação direta com nossos alunos e alunas. Eu acho que já existe um prejuízo que independe da pandemia. Não acredito que a pandemia vá prejudicar algo que de fato já está capenga. Já foi pior? Já foi, mas não acredito (Manoel, entrevista, Campo Grande/MS, 12/06/2020).

É possível perceber, a partir do relato do professor, que a migração temporária para a modalidade remota não foi fator determinante para a precarização do ensino de temas relacionados à História Indígena ou mesmo para os assuntos referentes à educação para as relações étnico-raciais. O problema é mais antigo e mais estrutural. Embora tenha ocorrido ampliação no trato desses assuntos, as ações empreendidas

ainda estão muito restritas ao interesse dos professores no ensino desses temas. Isso fica bastante evidente na fala do professor Humberto:

Então, assim, o professor que se interessa pela temática, ele consegue trabalhar bastante essa temática. Mas, como eu disse, não existe um estímulo, sabe? Infelizmente não existe! (Humberto, entrevista, Campo Grande/MS, 22/07/2020).

Na pesquisa de Sandra Dias Trindade, Joana Duarte Correa e Suzana Henriques (2020), realizada por meio de questionários aplicados a trezentos professores do Brasil e de Portugal, sobre o ensino remoto emergencial no período da pandemia, as pesquisadoras constataram que:

[...] as escolas brasileiras e portuguesas não estavam preparadas para a súbita transição para a distância, sendo por isso normal a dificuldade de adaptação por parte dos professores (e também dos alunos). Em comum, e como uma das maiores dificuldades sentidas, perfila-se o “distanciamento dos alunos a nível pedagógico” (18,5% no Brasil e 10,8% para Portugal). Problemas técnicos, inexperiência no trabalho em ambientes digitais ou dificuldade na preparação de materiais são outras das dificuldades referidas (DIAS-TRINDADE; CORREA; HENRIQUES, 2020, p. 16).

Outro ponto apontado pelos interlocutores de nossa pesquisa é o efeito desgastante dessa modalidade de ensino sobre eles/as e em seus alunos/as. A professora Lídia destaca os desafios e limitações que o ambiente virtual trouxe para as aulas.

Então, com a pandemia eu tô trabalhando de casa e os alunos estão assistindo aula em casa. Eu tô dando aulas ao vivo, né! É ... e as aulas tão andando tranquilamente. Agora que eles estão bem cansados, eu tô sentindo eles bem cansados, né! Mas, enfim, as aulas elas tão caminhando tranquilamente. Eu tô dando aula como se eu tivesse dando aula na escola mesmo, no mesmo horário.

Com certeza, uma aula ali, presencial, ela é muito mais produtiva que uma aula on-line, né! Um ambiente virtual ele acaba limitando a gente em alguns aspectos, né, mas eu tento, como eu posso falar? Eu tento passar por isso e trazer mesmo assim e conversar com eles mesmo, e aproveitar ao máximo o tempo que nós temos (Lídia, entrevista, Campo Grande/MS, 26/06/2020).

Na fala da professora Lídia fica enfatizado que “as aulas tão andando tranquilamente” apesar do cansaço e das limitações impostas pelo ensino em ambiente virtual. No entanto, a realidade vivenciada pela docente se difere um pouco dos demais entrevistados, pois por se tratar de alunos de escola particular, com maior poder aquisitivo, acreditamos que problemas com falta de acesso à internet, espaço adequado e equipamentos eletrônicos não foram – ou foram em menor escala - enfrentados por esses alunos.

A forma abrupta como ocorreu a transição do ensino presencial para o ensino remoto exigiu dos professores, alunos e até mesmo dos familiares dessas pessoas

uma capacidade de adaptação e resiliência automática. Nada foi programado, mas imposto, sem ensaio, muitas vezes, sem condições mínimas de equipamentos, mobiliários e treinamento para lidar com essas tecnologias.

Havemos de considerar também as dificuldades referentes ao aspecto emocional de docentes e alunos em condições de confinamento. É certo que as restrições de mobilidade abalam o estado psicológico das pessoas, principalmente o de crianças e adolescentes, que, caracteristicamente, costumam ser agitados e ansiosos. É sabido inclusive que muitas famílias tiveram parentes e amigos adoecendo gravemente ou perdendo a vida em função da covid.

Uma pesquisa realizada entre professores de uma instituição de ensino infanto-juvenil da região Sul do Brasil, que teve como objetivo rastrear os indicadores de saúde mental de educadores no isolamento e no processo de retorno gradual às atividades presenciais, mostrou que:

As mulheres apresentaram 1,62 vezes mais chances do que os homens de apresentarem sintomas de ansiedade e depressão, assim como os participantes da faixa etária de 46-56 anos (1,41) e os solteiros (1,88), sendo todos os valores significativos ($p < 0,05$). Referir preocupação com a pandemia da COVID-19 aumenta em 1,56 vezes as chances dos participantes em manifestarem sintomas ansiedade e depressão, assim como trabalhar com carga horária semanal acima de 40 horas, embora sejam valores que não alcançaram significância estatística. Por outro lado, conviver com pessoas consideradas em situação de risco para a COVID-19 reduzem as chances (0,91) de manifestação de sintomas de ansiedade e depressão, o que pode ser considerado um fator protetivo à agravos a saúde mental, provavelmente em função do aumento nos cuidados (auto)implementados (MORAES CRUZ *et al.*, 2020, p. 335).

A pandemia escancarou problemas de ordem social, racial e de gênero. Mostrou que as assimetrias que perpassam essas relações são fatores preponderantes para o adoecimento dos/as profissionais da educação.

O fato é que a pandemia vem atingindo de maneira diferente os vários segmentos da sociedade brasileira. E isso tem refletido na realidade escolar, afinal, não são raros relatos de docentes que viram seus alunos abandonarem as aulas por falta de aparelho celular, computador ou internet, equipamentos essenciais para o acesso à educação na atual conjuntura.

Diferente do ensino remoto que vem ocorrendo de forma sincronizada na maioria das escolas particulares de Campo Grande, essa modalidade de ensino nas redes municipal e estadual foi realizada de maneira assíncrona. Sobre isso, o professor Humberto disse:

Com a pandemia, agora as aulas estão remotas, desde março, acho que segunda quinzena de março, sem previsão para voltar. Aí eles estão

trabalhando com cadernos de atividades. O primeiro foi a própria SEMED que fez. Foi um caderno, inclusive, bem legal. Isso na área de História, não sei nas outras disciplinas. Aí, de lá pra cá, nós mesmos estamos fazendo os cadernos de atividades, né, um ou dois por mês, dependendo do colégio. Aí a gente tá seguindo o plano anual mesmo, o referencial curricular (Humberto, entrevista, Campo Grande/MS, 22/07/2020).

Ao analisarmos as ações disponibilizadas no primeiro caderno de atividades, elaborado e distribuído pela SEMED, pudemos verificar que, no caderno do 6º ano do Ensino Fundamental, já de início é apresentada uma linha do tempo com duas temporalidades históricas: sendo a que primeira destaca o período do Brasil Colônia ao Brasil República (1500-1889), descrita como “marcos da História Política do Brasil”, e a segunda linha considerando a temporalidade da História dos Povos Terena, dividida em “tempos antigos” (1500-1905) e “tempos atuais” (de 1905 até o presente).

Na problematização desse exercício, na questão **C**, fica evidente o objetivo de discutir os diferentes tempos históricos quando é proposta a comparação entre a linha do tempo dos povos Terena, com a linha do tempo da História Política do Brasil.

Outra atividade proposta é uma análise de texto e imagem, a Atividade 1 da página 18 do caderno do 6º ano. Ela traz um texto de Circe Maria Bittencourt e Maria Elisa Ladeira (2000) que fala sobre as atividades econômicas desenvolvidas pelo subgrupo Terena e, uma gravura do desenhista Hercules Florence retratando pessoas desse povo.

Na Atividade 1 do caderno da SEMED, as questões “a”, “c”, “d” e “e” têm por objetivo categorizar os tipos de fontes históricas, meios de produção e período de criação desses documentos históricos. Além disso, na questão “b” é incluída discussão sobre grupo Terena representado na imagem e no texto.

De modo geral, notamos um empenho de incluir nesse material a temática indígena, sobretudo a dos povos regionais. Entretanto, sentimos a falta de atividades e conteúdos referentes à temática afro-brasileira. Essa ausência também foi notada pela professora Helena.

De fato, há uma ausência explícita das temáticas africana e afro-brasileira nos cadernos de atividades da SEMED do 6º ao 9º ano. O conteúdo aparece de forma resumida apenas no caderno do 9º ano, quando é tratada a Revolta da Chibata, de 1910, contudo, não há uma problematização sobre as causas de cunho racial que desencadearam a ação.

Felizmente a temática indígena é contemplada nos conteúdos e atividades do caderno, apesar de apresentar o indígena no passado, sem ambientação desses

indivíduos na história do tempo presente. Mesmo assim, as atividades propostas buscaram despertar nos alunos uma representação da alteridade. Nesse caso, destacamos a “Atividade 7” do caderno do 7º ano, na qual a proposta é fazer uma redação ou ilustração de como o aluno perceberia os acontecimentos do “descobrimento” do Brasil caso ele fosse um indígena testemunhando aquele momento.

O caderno do 8º ano traz uma discussão sobre os Povos Guaicuru e sua natureza aguerrida. Essa característica de priorizar a História Regional foi apontada pelo professor Humberto, inclusive estando bastante presente nas atividades de formação de professores. Sobre isso e disse:

Eu já pedi mais de uma vez: “- faz formação sobre populações afro-brasileiras no Mato Grosso do Sul, porque eles gostam de pegar essa temática regional!”. Inclusive eu acho que eles estão mais do mesmo. Já teve várias sobre essa formação do estado não sei o quê! Essa temática regional e eu já pedi, eles nunca fizeram, né. Uma formação nessa área ligada às populações e culturas afro-brasileiras (Humberto, entrevista, Campo Grande/MS, 22/07/2020).

Embora seja digna de apreciação, toda essa valorização da temática regional, incluindo as nações indígenas que habitam este estado, não é aconselhado priorizar uma temática em detrimento da outra, afinal a realidade dos povos originários no Brasil é bastante complexa e diversificada. Deve haver um maior equilíbrio entre essas duas dimensões do mesmo assunto.

Para os/as professores/as pesquisados, as aulas remotas não promovem um bom processo de ensino-aprendizagem, ainda mais no caso da disciplina de História que já sofria com a carga horária reduzida mesmo no ensino presencial. Outro ponto apontado por eles/as é o efeito desgastante dessa modalidade de ensino.

Sobre o ensino das temáticas étnico-raciais durante a Pandemia, foram apontados prejuízos desses conteúdos, principalmente para assuntos relacionados às temática afro-brasileira e africana. Ao analisarmos o primeiro caderno de atividades da SEMED, verificamos que houve um empenho de incluir conteúdos pedagógicos sobre a temática indígena, sobretudo quanto aos povos regionais. Entretanto, a história e a cultura afro-brasileira e africana não foi contemplada de igual destaque.

Considerações finais

O conjunto de normas que subsidiam a educação para as relações étnico-raciais no Brasil é amplo e está sendo estabelecido há mais de três décadas. No entanto, sua efetivação ainda é bastante discreta, e boa parte das ações partem da iniciativa pessoal de professores, escolas e de algumas instituições.

Quando se trata dos conteúdos na disciplina de História, as barreiras apontadas, em sua maioria, envolvem lacunas ou ausência de componentes da temática indígena na formação inicial dos docentes, material didático inadequado para o subsídio das aulas e ausência de formação continuada para os professores.

Apesar da Lei 11.645/2008 vigorar há 13 anos, os desafios para seu desenvolvimento a contento ainda são diversos. Ao longo da pesquisa, observamos que metade dos/as interlocutores/as considerou as lacunas na formação docente como um dos desafios. Essa demanda por formação é recorrente em pesquisas que tratam da educação para as relações étnico-raciais.

Embora tenha ocorrido um notório avanço no plano normativo, como o aumento, ainda que discreto, de disciplinas nas licenciaturas que tratam da temática indígena, do ponto de vista prático, há muito a ser feito para a efetivação dessa formação.

Entender que o estigma contra pessoas não brancas é resultado de um processo histórico do racismo estruturado nas relações sociais cotidianas traz a responsabilidade de combatê-lo diariamente. Não podemos aceitar as manifestações de racismo e preconceito como algo normal. Elas devem ser combatidas e desnaturalizadas, e a ação dos educadores têm um papel fundamental nesse processo.

O problema da desigualdade nas relações étnico-raciais necessita ser amplamente discutido e os professores/as precisam estar adequadamente preparados/as. O problema não deve ser ignorado, pois muitas ideias racistas e preconceituosas são reproduzidas no ambiente escolar devido a omissão dos/as docentes em discutir o assunto ou dada a ausência de um posicionamento incisivo por parte destes.

Na pesquisa realizada em Campo Grande, foi possível notar a articulação entre os conteúdos da disciplina, mesmo que de forma embrionária, com o que foi proposto na Lei nº 11.645/2008. Os professores demonstraram interesse em discutir a temática de forma valorativa, utilizando materiais diversos, como filmes, documentários, e artigos científicos. Também foram citadas metodologias ativas, como seminários temáticos e construção de sequências didáticas sobre o racismo.

A percepção apresentada pelos/as docentes sobre a invisibilização das histórias e culturas indígenas nos componentes curriculares não difere muito do que temos constatado em relatos de outras experiências. Isso se assemelha ao que ocorre com as histórias africana e afro-brasileira, que sofrem um processo de ocultação ainda mais severo.

Mesmo que os/as interlocutores/as desta pesquisa e vários pesquisadores do assunto tenham apontado críticas aos livros didáticos, percebemos que professores preparados podem fazer um bom uso dessa ferramenta.

Algumas estratégias de ensino foram apresentadas, como, por exemplo, a utilização de recursos audiovisuais, simpósios temáticos, elaboração de sequências didáticas e atividades de ensino fora da escola. Em geral, foram apontadas estratégias metodológicas de cunho decolonial, na qual são consideradas as diversas formas de ser e estar no mundo, os diferentes saberes, em contraponto à visão eurocêntrica hegemonicamente trazida pela narrativa histórica.

As experiências relatadas pelos professores pesquisados, revelam que os mesmos, a despeito de todas as dificuldades acrescentadas pelo ensino remoto, têm se esforçado para manter a qualidade de suas aulas com informações atualizadas e abordagens críticas e reflexivas bem embasadas.

Infelizmente o Brasil tem sido afetado por uma onda de desinformação e negacionismo histórico e científico propagada até mesmo por influentes veículos de imprensa e por importantes autoridades políticas do país. Isso torna ainda mais necessária a atuação de professores como formadores de opinião solidamente pautada pela ciência e pela verdade dos acontecimentos no reforço ao combate à discriminação e à marginalização social das minorias.

Em tempos em que os/as professores/as são acusados/as por ideólogos/as conservadores/as e reacionários/as de fazer “doutrinação ideológica” nas escolas por atuarem no combate à discriminação de sexo, gênero, classe, origem social, raça e etnia, os educadores não devem se intimidar, pois sua liberdade de cátedra e de expressão está assegurada pela legislação. Além do mais, o papel que exercem é de suma importância para a construção de uma sociedade mais justa e tolerante.

Desse modo, concluímos que o estabelecimento da Lei 11.645 não foi o fim de uma luta, mas o começo de uma nova etapa, na qual serão revistas e reformuladas as práticas pedagógicas, a formação docente, as estratégias metodológicas e os materiais de estudo, para que apresentem de forma coerente e valorativa a atuação e as contribuições dos povos indígenas na história, na cultura e em outras dimensões da formação da nação brasileira.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ASSUNÇÃO, Marcello Gomes de. *Parâmetros para produção e avaliação de livro didático de história – aprendizagem histórica e a Lei 10.639/2003*. 2016. 142 f. Dissertação (mestrado) – Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História, Rio de Janeiro, 2016.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In.: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jacelyne. *Teorias da etnicidade* São Paulo: Ed. Unesp, 1998. pp. 185-227.

BHABHA, Homi K. *O local da cultural* Homi K. Bhabha; tradução de Myriam Ávila, Eliane Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. – 2. ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 7 jul. 2019.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10101-lei-11645-10-03-2008&Itemid=30192>. Acesso em 7 jul. 2019.

BITTENCOURT, Circe. M. F. Livros didáticos de História: práticas e formação docente. In: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos ... [et al.]. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (org). – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 544-564.

DIAS-TRINDADE, S., CORREIA, J. D., & HENRIQUES, S. (2020). Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 13(32), 1-23. Disponível em:< <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426>>. Acesso em 25 fev. 2021.

LAMAS, Fernando Gaudareto. A luta contra o senso comum: considerações sobre a apreensão da história indígena em sala de aula. *Revista Ensino Interdisciplinar*, v. 3, nº. 08, Maio/2017 UERN, Mossoró, RN, p. 160-168. Disponível em:< <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/975>>. Acesso em 17 out. 2020.

MORAES CRUZ, R; RUPPEL DA ROCHA, R. E; ANADREONI, S., & DUARTE PESCA, A. (2020). Retorno ao trabalho? Indicadores de saúde mental em professores durante a pandemia da COVID-19. *Revista Polyphonia*, 31(1), 325-344. Disponível em:<<https://doi.org/10.5216/rp.v31i1.66964>> Acesso em 25 fev. 2021.

MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa Tombini. O equilíbrio de histórias: experiências

no ensino de história por meio de narrativas africanas e indígenas. In: SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa (org). *A lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2019. p. 133-148.

NOBRE, Felipe Nunes. Nos meandros do (re) conhecimento: a temática indígena nos livros didáticos de história no contexto de implementação da lei 11.645/08 (2008-2014). 2017. 217f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. rev.* vol.26 no.1 Belo Horizonte Apr. 2010. In: < <http://https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>> Acesso em 17 out. 2020.

POUTIGNAT, Philippe. *Teorias da etnicidade*. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth/ Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenart; tradução de Elcio Fernandes. - São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. A Lei 11.645/2008 e a inserção da temática indígena na educação básica. In: SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. (Org.). *Histórias e culturas indígenas na Educação Básica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, 67-99.

Recebido em maio de 2021.

Aprovado para publicação em novembro de 2021.