

# A Pesquisa e o Ensino das Ciências Humanas: Mudanças e Tendências



**Denise Pereira  
Janaina de Paula do Espírito Santo  
(Organizadoras)**

# A Pesquisa e o Ensino das Ciências Humanas: Mudanças e Tendências



**Denise Pereira  
Janaina de Paula do Espírito Santo  
(Organizadoras)**

**Editora Chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Assistentes Editoriais**

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Barão

**Bibliotecário**

Maurício Amormino Júnior

**Projeto Gráfico e Diagramação**

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremonesi

Karine de Lima

Luiza Batista 2020 by Atena Editora

Maria Alice Pinheiro Copyright © Atena Editora

**Edição de Arte** Copyright do Texto © 2020 Os autores

Luiza Batista Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

**Revisão** Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora

Os Autores pelos autores.



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

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

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Instituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino  
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

#### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

#### **Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

#### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional

Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico

Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais

Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco

Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos

Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo

Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas

Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília

Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa

Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás

Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia

Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases

Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil

Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita

Prof. Me. Eivaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí

Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora

Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé

Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas

Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo

Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária

Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná

Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro

Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza

Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia

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

Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social

Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe

Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay

Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás

Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA

Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR

Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará

Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ

Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás

Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe

Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná

Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

## A pesquisa e o ensino das ciências humanas: mudanças e tendências

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
**Bibliotecário:** Maurício Amormino Júnior  
**Diagramação:** Camila Alves de Cremona  
**Edição de Arte:** Luiza Batista  
**Revisão:** Os Autores  
**Organizadoras:** Denise Pereira  
Janaína de Paula do Espírito Santo

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

P474 A pesquisa e o ensino das ciências humanas [recurso eletrônico] :  
mudanças e tendências / Organizadoras Denise Pereira, Janaína  
de Paula do Espírito Santo. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF.

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-5706-220-3

DOI 10.22533/at.ed.203202207

1. Ciências humanas – Pesquisa – Brasil. 2. Metodologia.  
I. Pereira, Denise. II. Espírito Santo, Janaína de Paula do.

CDD 001.42

Elaborado por Maurício Amormino Júnior | CRB6/2422

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Um dos aforismos famosos do filósofo estóico romano Seneca é dizer que a pessoa quando ensina, aprende. De fato, a profunda relação entre ensinar e aprender é retomada, de tempos em tempos por diferentes pensadores de diversos países.

Essa preocupação se dá justamente por que, enquanto seres humanos estamos envolvidos, a todo momento com as distintas dimensões de ensinar e aprender e com a produção de conhecimento como um todo. Pensar, refletir aprender, são ações essencialmente humanas, momentos de construção de todo um escopo de experiências coletivas e individuais. Ainda que não esteja presente na frase de Sêneca do começo deste texto, outra dimensão nessa relação de ensinar e aprender é o ato de pesquisar. Não podemos dizer que a pesquisa figura exatamente como um “elemento oculto” do aforismo, (ou seja, que não é citado, mas está presente). Ainda assim, não é incorreto dizer que o ato de pesquisar é um sustentáculo de todo e qualquer ensino. De fato, não há ensino sem pesquisa, e não há pesquisa sem divulgação do saber o que é, de certa maneira, ensino.

A palavra pesquisa tem estado muito presente do nosso senso comum, nossa vida cotidiana, uma pesquisa pode envolver tanto a busca por menores preços, ou informações concretas para a tomada de uma decisão cotidiana qualquer, como também pode se referir a raciocínios e processos complexos e controlados em procedimentos substanciais de produção do conhecimento. Um modo de vida. Em comum, ambos os significados tem o fato de que a pesquisa é um elemento fundante da experiência humana. Na área de ciências humanas, as investigações feitas, como é da própria natureza da área, sempre existe um amálgama bastante presente entre pesquisa, seus métodos e paradigmas e o ensino. Neste sentido temos assistido, no século XXI uma mudança significativa. Se a sociedade muda e novas são suas demandas, aspirações e necessidades, muda também o entendimento dos diferentes fenômenos sociais e as exigências inerentes ao seu processo de ensino. Assim, no mundo em que vivemos com o crescimento do espaço ocupado pelo ambiente virtual, as demandas de conhecimento e do mercado de trabalho da atualidade, balizam mudanças constantes que visam entender esse movimento ininterrupto, suas transformações e tendências.

Esperamos que as leituras destes capítulos possam ampliar seus conhecimentos e instigar novas reflexões.

Boa leitura!

Denise Pereira  
Janaína de Paula do E. Santo

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS SOBRE BULLYING	
Laís Caroline Amaral de Almeida Luciana Aparecida Nogueira da Cruz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2032022071</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>18</b>
A CONSTRUÇÃO DE UM PESQUISADOR A PARTIR DE SUAS IMPLICAÇÕES E INFLUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE INSTITUCIONAL	
Mayhara Alves de Lima Aidecivaldo Fernandes de Jesus	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2032022072</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>29</b>
A EXTENSÃO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
André Luis Quinelato Claudia Gallert Graziela Cantelle de Pinho Isadora Goedert Jacqueline Maria Duarte Lewandowski Jéssica Fernanda Wessler Ferreira Luzia Alves da Silva Silvana Lazzarotto Schmitt Telma Beiser de Melo Zara	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2032022073</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>41</b>
A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO FRENTE A DIMENSÃO SOCIAL DO SUJEITO	
Maria Adalgiza Albuquerque Succì	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2032022074</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>55</b>
AÇÕES AFIRMATIVAS: VAGAS PARA GRUPOS SOCIAIS E ÉTNICO-RACIAIS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)	
Júlio César Xaveiro dos Santos Divina Aparecida Leonel Lunas	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2032022075</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>64</b>
EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS: UM EXEMPLO TEÓRICO E PRÁTICO NO ESTADO DO PARÁ	
Joaquim Augusto Souza de Menezes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2032022076</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>91</b>
ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO PARA UM(A) “PESQUISADOR(A) EMANCIPADO(A)” NAS PESQUISAS EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	
Lara Brum de Calais	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2032022077</b>	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>106</b>
EXPANSÃO, ENADE E INDICADORES DE QUALIDADE DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Ana Lúcia Cunha Duarte Ana Beatriz Frazão da Silva Rafael Mendonça Mattos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2032022078</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>118</b>
FAZER PESQUISA EM HUMANIDADES HOJE, OU SOBRE OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO CAMPO CIENTÍFICO	
Rubens da Silva Ferreira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2032022079</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>134</b>
METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO INFANTIL: O ALUNO COMO PROTAGONISTA DA APRENDIZAGEM	
Larissa Andrade Silva Elisabete Tomomi Kowata	
<b>DOI 10.22533/at.ed.20320220710</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>142</b>
O PAPEL DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E AS TEORIAS CRÍTICAS: CONTRIBUTO DOS ENUNCIATIVOS CONTEMPORÂNEOS	
Fábio Brum Diego da Costa dos Santos Diogo Dias de Paula Muniz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.20320220711</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>153</b>
PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA: SAÍDAS POSSÍVEIS SOB A ÉGIDE DA DEMOCRACIA	
Humberto Teixeira Ramos Lilian Miranda Bastos Pacheco	
<b>DOI 10.22533/at.ed.20320220712</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>171</b>
POR UM ENSINO TRANSDISCIPLINAR: UM ENSAIO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO	
Josimar Monteiro Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.20320220713</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>182</b>
QUEM REPRESENTA OS ESTUDANTES? DEMOCRACIA E UNIDADE NO MOVIMENTO ESTUDANTIL NO CONTEXTO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA	
Isabella Yi Ni Vargas Chen Antonio Euzébios Filho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.20320220714</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>201</b>
RELAÇÕES INTERPESSOAIS: REFLEXOS NO ENSINO	
Jânia Félix de Jesus Ferreira Núbia de Fátima Félix Ferreira Altina Abadia da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.20320220715</b>	

<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>212</b>
FRACASSO ESCOLAR E EVASÃO: UM ESTUDO SOBRE A DIFICULDADE PARA LER E ESCREVER Karla Aparecida Zucoloto DOI 10.22533/at.ed.20320220716	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>217</b>
UM BREVE HISTÓRICO DAS FEIRAS DE CIÊNCIAS NO MUNICÍPIO DE ALTO ALEGRE/RR - 1997 A 2019 Marilene Kreutz de Oliveira Ivanise Maria Rizzatti Lenir Santos do Nascimento Moura Jesucina do Nascimento Moura Oliveira Eliaquim Barbosa Pereira DOI 10.22533/at.ed.20320220717	
<b>SOBRE AS ORGANIZADORAS</b> .....	<b>231</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>232</b>

## PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA: SAÍDAS POSSÍVEIS SOB A ÉGIDE DA DEMOCRACIA

*Data de aceite: 01/07/2020*

### **Humberto Teixeira Ramos**

Universidade Estadual de Feira de Santana,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira  
de Santana – Bahia - Currículo Lattes: [http://  
lattes.cnpq.br/7670140204248326](http://lattes.cnpq.br/7670140204248326)

### **Lilian Miranda Bastos Pacheco**

Universidade Estadual de Feira de Santana,  
Professora do Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Feira de Santana – Bahia

**RESUMO:** Este trabalho objetiva frisar algumas circunstâncias históricas ocorridas no Brasil, no que diz respeito às ações educacionais impostas aos povos indígenas desde tempos de colônia até a atualidade, relacionando a algumas consequências nocivas às diversas nações indígenas no Brasil e a persistente hostilidade estabelecida nas condições materiais e relacionais entre os povos indígenas e as populações não-indígena, como base para uma ampliação do debate e da tomada de consciência por toda a sociedade brasileira. A partir das explanações de pesquisadores em questões étnicas ou em educação indígena e em consonância com a perspectiva da pesquisa etnográfica crítica, objetivamos corroborar com a problematização da implementação

da educação escolar indígena, levantando a possibilidade de se desenvolverem trabalhos acadêmicos e administrativo-pedagógicos no sentido de ampliar a tematização das questões étnicas e identitárias sob a ótica do respeito à alteridade e ao multiculturalismo. Neste trabalho, consideramos que o conhecimento da dinâmica das relações é um elemento fundamental para se legitimar uma proposição de mudanças nas relações hostis com que são tratados os povos indígenas em todo o Brasil. Realçamos aqui a relevância das pesquisas como forma de ampliar o conhecimento sobre as diversas experiências realizadas nessa área. Além disso, mesmo não se dispor de receituário definido para as múltiplas demandas, tratamos sobre a possibilidade de que o compartilhamento dos saberes sobre essas circunstâncias seja efetivo no combate aos tabus e preconceitos vigentes em relação à diversidade cultural, e que isso pode se dar por via de componentes curriculares permanentes no âmbito da educação básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Indígena. Etnografia Crítica. Pesquisa Etnográfica.

## PERSPECTIVES FOR INDIGENOUS EDUCATION: POSSIBLE OUTCOMES UNDER THE AEGIS OF DEMOCRACY

**ABSTRACT:** This work aims to emphasize some historical circumstances in Brazil regarding educational actions imposed on indigenous peoples from colonial times to the present, relating some harmful consequences to the various indigenous nations in Brazil and the persistent hostility established in the material and relational conditions between indigenous peoples and non-indigenous populations, as a basis for a broader debate and awareness throughout Brazilian society. Based on the explanations given by researchers in ethnic issues or indigenous education and in line with the perspective of critical ethnographic research, that aim to corroborate with the problematization of the implementation of indigenous school education, raising the possibility of developing academic and administrative-pedagogical works in order to broaden the thematization of ethnic and identity issues from the point of view of respect for otherness and multiculturalism. In this work, consider that the knowledge of the dynamics of relations is a fundamental element to legitimize a proposition of changes in the hostile relations with which indigenous peoples are treated throughout Brazil. So emphasize here the relevance of research as a way to increase the knowledge about the different experiences in this area. Moreover, even if it doesn't have a defined prescription for the multiple demands, deal with the possibility that the sharing of knowledge about these circumstances is effective in combating the taboos and prejudices that prevail in relation to cultural diversity, and that this can be done by permanent curricular components in basic education.

**KEYWORDS:** Indigenous Education. Critical Ethnography. Ethnographic Research.

### 1 | PREÂMBULO

O ensino e a aprendizagem são processos possíveis de formação e desenvolvimento do ser humano, que lhe permite aprimorar habilidades e técnicas, se profissionalizar. Por outro lado, a educação, o ensino formal foi sendo cada vez mais responsabilidade de instituições que, enquanto agências sociais, ao mesmo tempo forma e submete os indivíduos à sociedade. Em um mundo globalizado, centralizado na economia de mercado, é possível promover uma educação específica, diferenciada e de qualidade? Este é o desafio que a educação escolar indígena demanda, e, para atendê-la, ter-se-á que recorrer aos seus protagonistas, os próprios indígenas, em busca de uma pedagogia da autonomia, do pertencimento, em busca de ações autorais.

### 2 | CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA

O debate em torno da educação se dá em constante busca de legitimação da imposição de um sistema educativo por parte de uma classe social em reflexo e em

consonância com desígnios do sistema econômico e político que domina a sociedade.

Pode-se observar que, em geral, na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização. (GRAMSCI, 1982,p. 117)

Ao tempo em que a instituição educacional vai se imbuindo do saber para formar, ela também vai hierarquizando, depreciando e excluindo pessoas e saberes. Pode-se inferir que a educação está sempre numa controvérsia conceitual, uma vez que, embora se faça a defesa de sua funcionalidade no sentido da formação do indivíduo, da transmissão de conhecimentos e de tecnologias etc., ela também institui uma categorização entre indivíduos, grupos sociais, classes sociais etc. em função da valoração que resulta do saber escolar ou da sua falta. Por isso, e entendendo que a educação seja um serviço essencial que o poder público tem de cuidar e, principalmente, controlar, pode-se também relativizar essa intencionalidade, observando os recortes históricos que são, geralmente, tema para debates epistemológicos de alto relevo para o desenvolvimento dessa atividade humana tão solidamente cristalizada na existência da humanidade moderna em todo o planeta.

Eis que, no momento em que a ação escolar se realiza, ocorre uma consequência colateral sobre a qual se faz necessária uma reflexão filosófica sobre o equilíbrio entre as benesses e as desvantagens desse serviço. É cabível levar em conta que a ação escolar tende sempre a se organizar com base na perspectiva da preparação para a vida produtiva, e, em face disso, há uma divisão classista de modelos de agência, conforme observa Gramsci:

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. (GRAMSCI, 1982, p. 118)

Na atualidade, as subdivisões entre profissionais do pensar e do fazer vão sendo perpetuadas pelo sistema educacional. É esse modelo de educação que entra no debate. A divisão classista expressa no modelo de oferta uma manutenção dessa educação para o mercado. É a partir da observação sobre as propostas pedagógicas do currículo da educação básica brasileira, sobre o predomínio da ideia de preparar para o trabalho, numa perspectiva que cristaliza a vida humana num determinismo do modelo da sociedade industrial, que se percebe a crise e que precisa ser tematizada tanto nas concepções teóricas da administração pedagógica quanto no âmbito das escolas das comunidades.

Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro. (DAYRELL, 2003, p. 41)

A escola de alguma forma higieniza os saberes da vida no intuito de torná-la didática, mas com isso transmite outro saber. Nesse ponto da discussão em torno da educação, surge um outro não menos intrigante debate no que se refere à educação para comunidades indígenas. De acordo com o que registra o relatório do *I Seminário sobre Ensino Médio Indígena no Rio Negro, realizado em São Gabriel/AM, em marco de 2004*:

O ensino escolar indígena se justifica pelo motivo principal que é a oportunidade de a comunidade construir sua própria escola, com a participação efetiva dos próprios alunos, quase todos jovens e adultos, e da comunidade como um todo. É importante considerar também o papel dos professores neste processo de mudança, porque são eles, juntamente com os pais, os principais envolvidos nessa busca de concretizar uma escola norteada pelas pedagogias indígenas, numa relação direta do ensino com os projetos de cada sociedade. (BRASIL, 2007, p. 2)

Tendo em vista essa argumentação, uma imaginação ingênua poderia supor que houvesse uma fórmula simples para acomodar os procedimentos peculiares à formalização da vida escolar e a proposta de educação escolar indígena sob a ótica da autonomia. É na operacionalização da organização escolar que aparece a diferenciação entre educação escolar indígena e educação indígena. Essa diferença precisa ser estabelecida, e, em tese, todos que participam do processo educativo precisam conhecer e saber se posicionar nas ações de organização e elaboração dos currículos e também no fazer pedagógico, na relação ensino-aprendizagem.

Por esse motivo, torna-se defensável que as comunidades indígenas devam exercer o direito de se organizar para o aperfeiçoamento, a partir das experiências de outras nações indígenas, de um ideário que, podendo não ser genérico, possa ser comum a muitos povos. Um conjunto de entendimentos sobre maneiras de se criarem condições materiais e humanas para as aldeias desenvolverem, em suas próprias fronteiras, um modelo de educação que possa fortalecer suas culturas e as próprias identidades, sem prejuízo da dinâmica das relações sociais e políticas pacíficas. É por via do conhecimento de suas peculiaridades, tanto históricas, quanto atuais, que as gerações seguintes se reconhecerão nas suas diferenças e, por extensão, nas suas identidades. Tanto para o favorecimento de sua cultura como para a reconciliação com as comunidades externas às comunidades indígenas, faz-se necessário que sejam disseminadas essas noções sobre identidade e diferenças e sob o ponto de vista do respeito ao multiculturalismo, tanto nas escolas indígenas quanto nas não-indígenas.

Por um lado, fruto dos movimentos sociais indígenas, alguns documentos educacionais já reconhecem a importância de serem contemplados os saberes tradicionais e a identidade cultural de cada povo no currículo escolar. Por outro lado, contudo, muitas pessoas não reconhecem o ser indígena que sobreviveu e se adaptou à

sociedade contemporânea. Na atualidade, é comum ouvir pessoas não-indígenas dizerem: “Esses índios são falsos!”. Essa percepção deve-se a uma análise apressada e simplória ante o fato de indígenas (não todos, é claro!) possuírem carro, usarem tecnologias e consumirem bens e serviços comuns a todos os consumidores da sociedade não-indígena.

Aparece clara falta de esclarecimento calcada em tabus e preconceitos construídos pela cultura hegemônica que equivocadamente congelam a imagem do “índio” numa estampa do passado ‘do qual jamais poderiam ter saído’. É como se, para ser “índio”, o indígena tivesse de andar de tanga, pés no chão e com um arco e flechas na mão; estaria, então, condenado a não poder usar outra indumentária, nem utilizar outras ferramentas. É, enfim, um novo modo de violentar a condição do indígena, pois grande parte da população não-indígena não reconhece com seriedade os reclames étnicos e identitários contemporâneos.

### 3 | EDUCAÇÃO PARA ÍNDIOS NOS TEMPOS DE COLÔNIA E DE REPÚBLICA

Desde os tempos de colônia e em paralelo com a onda de escravização e extermínio de indígenas, o governo português empreendeu ações de educação para aldeias indígenas. A maior parte das tentativas de educação para indígenas apresentaram uma tendência a desqualificar as culturas dos povos envolvidos e a impingir-lhes um novo rol de saberes e crenças. Essa forma de os colonizadores europeus tratarem os povos nativos brasileiros foi sobremaneira nocivo a essas culturas diversas – primeiramente de grupos localizados no litoral e, em seguida, com a intensificação das explorações territoriais, daqueles do interior central e do norte do Brasil.

Em geral, as iniciativas educativas foram delegadas aos jesuítas, a exemplo de Padre Anchieta, por quem a ideia de catequizar os indígenas foi eficientemente assumida. O compromisso foi tão intensamente firmado que o jesuíta chegou, inclusive, a desenvolver uma gramática de língua Tupi, com o intento de abraçar um número maior de aldeias sob sua condução ideológica; idealizava que todos os povos indígenas pudessem falar a mesma língua. “*Entre 1549 e 1759, conduzidas pelos padres jesuítas, foram organizadas escolas que tinham por objetivo a conversão dos nativos ao cristianismo.*” (Ivo, 2017, p. 199). Deu-se, então, que, na esteira das ações jesuíticas, estivesse planejada principalmente a catequese – o arrebanhamento de tribos para a fé cristã. Embora algumas tribos consideradas “mansas” acatassem as orientações dos missionários, isso não impedia, no entanto, de irromperem conflitos tanto contra portugueses quanto entre as diversas nações:

Assim é que, ao chegar Nóbrega ao Brasil, e, março de 1549, em companhia de Tomé de Souza, assinalará as constantes guerras que movem entre si as várias tribos(..)

Refere-se, pois, Nóbrega aos Tupinambá, tidos como “muito belicosos”(…) Ao dominarem a Bahia de Todos os Santos, ter-se-iam estabelecido em aldeias separadas, aqueles

moradores entre o rio de São Francisco e o rio Real guerreando com aqueles situados desde este rio até a Bahia de Todos os Santos, nos limites dos rios Paraguaçu e Segipe do Conde. Assim, não obstante fossem falantes da mesma língua, distinguiram-se uns dos outros e guerreavam. (SOARES DE SOUZA apud DANTAS et all. In: CUNHA, 1992, p. 435)

Já na era pombalina, os ataques a diversas nações indígenas se deu por ordem institucional da coroa, pelos atos do próprio Marquês de Pombal, como se pode ver no texto que estatui o diretório:

§ 6º – Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações, que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar do povos rústicos a barbárie dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da língua do príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo príncipe. (GARCIA, 2007, p. 25)

A intencionalidade da dominação pela inserção obrigatória do idioma do conquistador é cabal. Não sem a clareza dessa dinâmica, o Marquês de Pombal destituiu as missões jesuíticas e proibiu o uso das línguas ditas ‘brasílica’ ou ‘geral’ no intuito de tornar as aldeias cativas ao ‘Príncipe’, isto é, obedientes e em processo de renúncia aos seus próprios costumes e culturas.

As populações indígenas do Nordeste, em face da proximidade com o litoral – principal via de mobilidade da coroa nos tempos de colônia e até do império –, tiveram um tratamento mais intenso no que diz respeito às situações de contato. Por esse motivo, muitas nações indígenas sofreram o desterramento para regiões do interior, enquanto outras sofreram uma “integração” (leia-se: perda de identidade!) e até mesmo o extermínio. *“É o caso, entre outros, da documentação referente ao processo de aculturação dos grupos tupi da costa atlântica, que tiveram os primeiros enfrentamentos com agentes da civilização europeia, e a referente a outros grupos, como os índios do Nordeste, (...)” (Ribeiro, 1996, p. 16).*

Se de alguma forma as culturas indígenas, Tupy e tantas outras mais, se dissolveram em sua singularidade, elas também se perpetuaram persuadidas entre um vocábulo e outro, entre uma expressão e outra da Língua Portuguesa. O processo de dominação cultural não se dá em uma só direção, a convivência e as trocas entre os seres humanos transformam os indivíduos de ambas as partes. Apesar de, no desenvolvimento das relações sociais, se estabelecer uma relação desigual, assimétrica.

#### **4 | CONDIÇÕES GEOPOLÍTICAS / NORDESTE**

A alta densidade demográfica do Nordeste, que resulta numa proximidade geográfica entre os municípios, traz como resultado o fato de que as comunidades indígenas estejam vivendo lado a lado com a organização social do modelo capitalista e mantenham estreitas

relações “fisiológicas” (comércio, benefícios, serviços...) com esta sociedade em algumas esferas de poder político e econômico no espaço geográfico. A partir dessa constatação, cabe-nos perguntar se isso provoca um choque cultural entre as comunidades indígenas e a sociedade nacional que as cerca.

Dadas as condições materiais em que se encontram as comunidades indígenas sob a mentalidade da sociedade de consumo numa condição de periferia, podemos fazer inferências sobre as condições econômicas e sociais em que se organizam as relações com o mundo para fora da aldeia. Trocas são estabelecidas, e isto é próprio de um mundo globalizado e centrado nas relações de mercado; tornam-se necessárias medidas protecionistas para que o imperialismo da mercadoria e das nacionalidades não extingam as diferenças. Neste sentido, órgãos como a UNESCO têm proposto manifestos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948 e a Convenção sobre a Salvaguarda Cultural Intangível ou Imaterial, em 2003.

Uma parte da antropologia contemporânea estabelece os fundamentos de suas teorizações com base nas múltiplas e complexas inter-relações entre as comunidades, os povos, os países. Stuart Hall, ao tratar do multiculturalismo, afirma que

O movimento que vai da colonização aos tempos pós-coloniais não implica que os problemas do colonialismo foram resolvidos ou sucedidos por uma época livre de conflitos. Ao contrário, o “pós-colonial” marca a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra. Problemas de dependência, subdesenvolvimento e marginalização, típicos do “alto” período colonial, persistem no pós-colonial. (HALL, 2003, p. 56)

As comunidades indígenas brasileiras, em especial as do Nordeste, sofreram diversos ataques com a chegada dos europeus; primeiramente, houve uma exploração econômica – especialmente a era da economia escravagista, que foi a base produtiva que sustentou e consolidou a administração do Brasil-colônia.

Gestada na modernidade ocidental, inspirada na ciência moderna que ordena e fragmenta o conhecimento, a escola imposta aos indígenas foi portadora de um projeto educativo para a formação de cristãos e súditos da Coroa portuguesa e, posteriormente, de cidadãos portadores de uma identidade nacional. (BERGAMASCHI, 2010, p. 56)

A noção preponderante nas políticas desenvolvidas pelo estado, mesmo nos tempos de república, em geral foi de promover a “integração” dos povos indígenas com a identidade hegemônica nacional. Isso significa simplesmente reforçar a negação de culturas diferentes que deveriam ser respeitadas nas suas especificidades.

Devemos realçar um outro aspecto vivo da perversidade que ainda é atual que é o extermínio, propriamente dito, de aldeias indígenas nas querelas por posse de terra, como podemos citar os recorrentes conflitos do sul da Bahia, que, não raro, resultam em mortes de indígenas e, na maior parte dos casos, sem punição para os assassinos.

As narrativas históricas (escritas e orais) trazem notas desfavoráveis à vida e às causas indígenas. Desde os tempos de colônia, os grupos indígenas vêm sofrendo várias

formas de opressão: desterramento, extermínio, escravidão e cerceamento de direitos. Mesmo na atualidade, é possível encontrar muitos registros de situações conflituosas em relação ao reconhecimento pleno de direitos de diversas etnias, como afirma o jornalista Lucas Brandão:

Kâhu<sup>1</sup>, que também é membro do Movimento Unido dos Povos e Organizações Indígenas da Bahia (Mupoiba), defende que a luta não é por terra, pois considera o termo “vazio”, mas sim por território. *“Território é o conjunto da nossa existência e identidade. Ele nos define enquanto povo e nação e garante a nossa reprodução, não só física, mas também a reprodução da nossa religião, cultura e identidade”*. (BRANDÃO, 2016)<sup>2</sup>

Na atualidade, a vida de muitas aldeias apresenta velhos e novos problemas. A língua, por exemplo, é um elemento importante nessa análise, posto que, ante o fato de muitas aldeias terem perdido o registro de suas línguas nativas, passaram a ter como idioma principal o português.

Nações inteiras desapareceram enfrentando guerras, fome, doenças e escravidão, e, após séculos de história, vários povos sobreviventes, então aldeados, passaram a viver em situação de intenso contato linguístico e cultural. A proximidade geográfica – não apenas com outras nações, mas também, de modo acentuado, com a sociedade brasileira – favoreceu, em alguns casos, um alto grau de bilinguismo em boa parte das sociedades indígenas. Em situações mais extremas, houve uma completa substituição da língua materna pela nacional, tornando-se a língua portuguesa, para muitos grupos, a primeira língua. (IVO, 2017, p. 198)

Em alguns casos de grupos indígenas que ainda dispõem de língua nativa, há uma franca capacidade de fortalecer seus traços culturais, mesmo tendo o português como segunda língua. A manutenção da língua materna exerce grande influência sobre a cultura, assim como muitos elementos culturais perdem seu vigor de significação ao se traduzirem para uma língua hegemônica – nesse caso, o português.

Ao se tratar das concepções do sistema educacional sobre a perda linguística, é comum a opinião de que a escola indígena pode ser um elemento capaz de resolver essa lacuna. No entanto, é uma organização de muita complexidade em termos de proposta pedagógica e de condução do processo educativo. As novas gerações precisam vivenciar a língua materna como primeira língua, ainda que utilizem o português para as comunicações externas à comunidade.

As narrativas são intrinsecamente ligadas aos conceitos possíveis por via da linguagem, por esse motivo é que as lendas e a conceituação de mundo estão intimamente ligadas ao código linguístico materno. Infelizmente, *“na atual legislação, a atenção dada às línguas nativas faladas neste país lida com um índice já altíssimo de perda linguística.”* (Ivo, 2017, p. 202)

Ainda há uma realidade sombria no que diz respeito a línguas indígenas remanescentes na costa brasileira. Em face das muitas investidas perpetradas desde

1 Kâhu Pataxó, Secretário Executivo da Federação Indígena das Nações Pataxó e Tupinambá do Extremo Sul da Bahia (FINPAT)

2 In: Povos Indígenas ainda lutam por territórios, por Lucas Brandão, maio de 2016 – publicação disponível em: <http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/noticias/povos-indigenas-ainda-lutam-por-territorios/>. Acesso em: 23/12/2017

a colônia até o início da república, houve uma verdadeira cruzada para desarticular os idiomas das diversas nações que resultou num ínfimo quadro de línguas maternas, conforme atesta a pesquisadora Ruth M. F. Montserrat, quando fala sobre o que se dispõe de documentação histórica:

Somente sobre três línguas, o Tupinambá ou Tupi Antigo (falado em toda a costa do Brasil quando da chegada dos portugueses aqui), o Guarani Antigo e o Kiriri, dispomos de documentos dos séculos XVI e XVII. O descendente direto do Tupinambá – Nheengatú ou Língua Geral do Amazonas – ainda existe, embora de forma muito alterada. O Guarani atual inclui três dialetos (línguas?) distintos: Mbyá, Kaiwá e Nhandéva. O Kiriri é língua extinta e seus últimos descendentes, no norte da Bahia, só falam português. (In GRUPIONI, 1994, p. 94)

Houve um intencional processo de silenciamento das línguas indígenas e de tomada de seus territórios, destinando aos povos indígenas territórios aldeados. Apesar da prolongada ação de extermínio, os indígenas brasileiros sobreviveram, adaptaram-se e se organizaram.

## **5 | ALCANCE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO**

A educação indígena obteve uma grande vitória com a Lei 11.645/2008, uma vez que esta altera a Lei 10.639/03, ampliando-a, e inclui as histórias e culturas indígenas nos conteúdos escolares e, ainda, faculta às escolas indígenas o estabelecimento de currículo com autonomia que respeite a cultura específica de cada povo, conforme vemos no Art. 26:

§ 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. (BRASIL, 2008)

O Parecer CNE/CEB 4/98 traz uma diretriz que precisa ser levada em consideração, uma vez que tenta solucionar situações conflituosas vividas pelos jovens em função das relações com outras culturas externas e, conseqüentemente, em alguns casos passíveis de discussão.

II – Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino.

O reconhecimento de identidades pessoais é uma diretriz para a Educação Nacional, no sentido do reconhecimento das diversidades e peculiaridades básicas relativas ao gênero masculino e feminino, às variedades étnicas, de faixa etária e regionais e às variações sócio-econômicas, culturais e de condições psicológicas e físicas, presentes nos alunos de nosso país. Pesquisas têm apontado para discriminações e exclusões em múltiplos contextos e no interior das escolas, devidas ao racismo, ao sexismo e a preconceitos originados pelas situações sócioeconômicas, regionais, culturais e étnicas. Estas situações inaceitáveis têm deixado graves marcas em nossa população infantil

e adolescente, trazendo consequências destrutivas. Reverter este quadro é um dos aspectos mais relevantes desta diretriz. (BRASIL, 1998)

Se o processo educacional aplicado pelos governos, tanto em tempos de colônia quanto de império e até da república, persuadiu aqueles povos indígenas que estavam circunscritos em territórios aldeados para a absorção de uma língua nacional, conseqüentemente alterou valores e costumes, em face de lhes ter apresentado novos objetos de aprendizagem. O *modus educacional* assim como os saberes universais foram persuasivamente sendo implantados em detrimento das diversas culturas.

Outro exemplo da influência direta das ações de silenciamento e destruição de culturas das diversas nações indígenas praticadas pelos governos são as políticas de preservação, que se restringiam a bens patrimoniais da história oficial, uma vez que “*os bens culturais não pertencentes às elites acabaram relegados ao esquecimento. Tal premissa foi alterada mais de 60 anos após a criação do Iphan, que instituiu o registro de bens culturais de natureza imaterial(...)*” (Pelegri e Funari, 2009, p. 46). Houve, portanto, a necessidade de que os *bens culturais* dos povos indígenas fossem protegidos por diretrizes e assegurados como patrimônio imaterial da humanidade para se iniciar um processo de reconhecimento.

Surge, portanto, um debate que deve ser feito internamente nas comunidades, respeitadas as formas próprias de cada aldeia conduzir a marcha, mas que, por outro lado, também deve atentar para uma adequação com um amplo debate da sociedade brasileira em torno das citadas questões de identidades dos povos e dos indivíduos. Se, por um lado, há uma distinção entre os saberes tradicionais e o saber clássico (ou dito universal), há também uma diferenciação entre os conhecimentos formais e os saberes, hábitos e costumes resultantes da convivência em interação social, em comunidade.

Chamamos a atenção para a diferença entre a educação escolar indígena e a educação indígena. A educação indígena é um processo próprio da estrutura social do grupo e que se opera independentemente da escola. É por via da educação indígena que os indivíduos tomam conhecimento das tarefas necessárias a desenvolver no andamento da vida. Ela se realiza ativa e cotidianamente,

capacitando cada indivíduo para a produção dos próprios meios de sobrevivência, como o domínio das técnicas, dos ciclos de coleta, colheita, caça e pesca, além dos ritos que regulam as atividades produtivas e as relações sociais. (IVO, 2017, p. 206)

Por outro lado, há certa apreensão entre pesquisadores e agentes indigenistas sobre os cuidados necessários na implementação da educação escolar indígena. Isso porque, sem as devidas precauções conceituais e éticas, ela pode se realizar com estrutura curricular, procedimentos pedagógicos e conteúdos próprios da cultura hegemônica e, dessa forma, ser mais utilitária aos ditames do modelo capitalista do que fortalecedora da própria cultura dos diversos grupos. De acordo com o que afirma a pesquisadora, Professora Ivana Ivo, a implementação do estudo de língua indígena, por exemplo, exige

claras definições na proposta pedagógica, senão, *“a depender da proposta adotada, isto pode contribuir ainda mais para privilegiar a língua nacional em detrimento da nativa, sem falar das questões culturais, que, em alguns casos, nem são consideradas.”* (Ivo, 2017, p. 198)

A pesquisa etnográfica pode apresentar alguns posicionamentos norteadores, tais como o porquê da conveniência em orientar-se pela etnografia; trata sobre o papel e posição da escola na pesquisa; sobre o que é cultura etc. (Cunha & Cesarino, 2014, p. 317). No andamento das ações levadas a efeito na implantação de políticas educacionais com povos indígenas, há que se ter cuidado em projetar a cultura para além da espetacularização e compreendê-la na sua complexidade específica de cada grupo. Uma vez que os povos indígenas, como qualquer coletividade, tem suas especificidades que vão-se desenvolvendo ao longo do tempo:

As coletividades são construídas por grupos diversos, em constante mutação e, não raro, conflitantes. Uma mesma pessoa pode pertencer a diversos grupos e, no decorrer do tempo, mudar para outros. Passamos, assim, por grupos de faixa etária: crianças, adolescentes, adultos, idosos. Passamos ainda de estudantes a profissionais, e, em seguida, a aposentados. São, portanto, inúmeras as coletividades que convivem em constante interação e mudança. (PELEGRINI e FUNARI, 2009, p. 46)

As diversas interações possíveis entre as aldeias indígenas também precisam ser entendidas nas suas peculiaridades, posto que não se pode idealizar uma cultura estática, impermeável. Entretanto, uma das principais funções, a nosso ver, que a ação da educação escolar pode desempenhar é a de constantemente pautar esse tema como forma de fazer com que as comunidades façam elas mesmas seus próprios “filtros”. Para que se possa promover uma educação indígena específica, diferenciada e de qualidade, como defende o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (Brasil, 2005), é preciso ter consciência destes pontos de tensões, favorecer a formação do professor indígena e seu protagonismo, viabilizando o acesso ao saber universal de forma cotejada com os saberes indígenas (Monte, 2000, p. 10). O currículo precisa ser apropriado por seus agentes e reorganizado em função da vida em comunidade. O compartilhamento das alternativas encontradas pelos diversos povos é um caminho importante.

Partindo dessa perspectiva, a investigação científica desenvolvida com base na etnografia crítica encerra o objetivo de disseminar saberes para outros pesquisadores e para o desenvolvimento das práticas pedagógicas das diversas comunidades indígenas do país.

As pesquisas desse gênero buscam compreender as relações entre as questões investigadas e o sistema social mais amplo, com o objetivo de apreender a totalidade de suas determinações, bem como de desvelar sistemas de dominação, opressão, ideologia e discursos com a finalidade de contribuir para que tais situações sejam alteradas. (MAINARDES, 2011, p. 426)

Uma investigação segundo a abordagem metodológica da etnografia crítica faz determinadas perguntas, no intuito de revelar processos ideológicos e hegemônicos

implícitos no *modus operandis* de ser e pensar que estruturam a sociedade. Com este objetivo, elege como objeto de estudo aspectos de certa forma singulares, como:

(...)estudos sobre processos de escolarização em diferentes classes sociais ou para grupos minoritários; estudos culturais; educação comparada; pesquisas sobre desigualdades sociais; contextos de reprodução, de opressão e/ou de violência; possibilidades de empoderamento e de superação de situações e contextos de adversidade e de opressão(...) (op. cit., p. 426).

Isso posto, e considerando as condições geopolíticas da maior parte das comunidades indígenas, especialmente do Nordeste, que vivem em contato direto com a sociedade não-indígena (Oliveira, 1998), dita da economia de mercado, é imprescindível que os trabalhos acadêmicos que dão suporte teórico e metodológico às ações educacionais, incluindo a formação de professores, no campo da educação indígena, tenham clareza da problemática e da sistemática a se adotar para a elaboração de políticas e de procedimentos diferenciados, específicos e de qualidade (Brasil, 2005).

Notadamente, consideramos razoável a concepção de que a cultura é dinâmica; não intencionamos defender que haja culturas puras e impermeáveis. Entretanto, não basta a ideia de a gestão oficial do sistema educacional brasileiro oferecer uma educação às comunidades indígenas com o fito de promover uma “integração”. Sob esta concepção está implícita uma perniciosa proposição, já experimentada em outras épocas, no Brasil, que terminaram sendo prejudiciais ao desenvolvimento livre das condutas das diversas culturas.

Para os grupos indígenas, essa integração, quando não respeita seus conhecimentos tradicionais, pode se transformar em um *novo processo colonizatório*. D’Angelis (2012) nos alertou para o fato de que não se pode ir ao extremo de transformar a cultura indígena em conteúdo de programa ou currículo, o que seria uma possível usurpação de espaços próprios da educação indígena, que já funcionam, a despeito da escola. (D’ANGELIS<sup>3</sup> apud IVO, 2017, p. 205)

Além da própria discussão que permeia as produções de muitos pesquisadores da educação e da antropologia, que chegam a questionar a intencionalidade da educação escolar indígena, sob veementes críticas à forma de implementação similar ao que se faz com a escola tradicional, há que se considerar também o sentimento que essas comunidades têm na relação com esse mundo “externo”. Quais os desejos latentes? Que influências culturais implicam nas escolhas e expectativas do momento? Como os indivíduos se projetam nessa “ponte” entre a *modus vivendi* da vida “indígena” e as necessidades de domínio de saberes para uma relação competente com o mundo de fora da aldeia? Tais indagações só podem ser respondidas pelas próprias comunidades indígenas, uma vez que, cada uma desenvolve sua relação de valores de acordo com a complexidade com que se deu historicamente e/ou com que se dá no momento com a sociedade não-indígena. Especialmente no Nordeste, em grande parte das aldeias, que desenvolveram

3 D’ANGELIS, Wilmar da Rocha. Apresionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas: Curt Nimuendaju, 2012.

uma relação de proximidade com a sociedade ‘civilizada’, as relações econômicas têm certo grau de importância, posto que, mesmo na atualidade, muitos grupos indígenas sobrevivem da agricultura familiar ou de pequenos criatórios para comércio.

## 6 | CONTROVÉRSIAS SOBRE A IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA COMUNIDADES INDÍGENAS DA ATUALIDADE

Apesar de sua ação contraditória, o diálogo com a instituição educacional formal se fez necessário na comunidade indígena, segundo Cunha e Cesarino (2014, p. 314):

O debate sobre as políticas culturais e, inclusive, sobre os regimes de conhecimento indígenas não pode ser feito, hoje, sem passar pela escola. Atualmente, as crianças indígenas passam grande parte de seu dia na escola; jovens indígenas saem de suas comunidades para dar continuidade à sua formação em geral ou se formar professores em magistérios e licenciaturas interculturais(...).

Embora seja esse um entendimento controverso, é possível cogitar que seja conveniente aproveitar o funcionamento da escola para estabelecer o palco de discussões e elaborações sobre as opções a serem adotadas. A tomada de consciência destes aspectos talvez possa permitir uma ação diferenciada no sentido da autonomia e processo identitário. Podemos partir de uma noção de que a educação na sociedade indígena se estrutura sobre três aspectos:

a economia da reciprocidade; a casa, como espaço educativo, junto a família e a rede de parentesco; a religião, ou seja, a concentração simbólica de todo o sistema, expressa nos rituais e nos mitos. (BERGAMASCHI, 2010, p. 56)

Estes são princípios básicos a se observarem nas ações desenvolvidas para a implementação de políticas junto a aldeias indígenas, posto que as culturas de cada grupo social tem o seu próprio ritmo de relações na sua marcha da existência enquanto uma identidade específica.

Outros especialistas em questões indígenas, em vistas das contradições típicas das ações educacionais, questionam sobre a sobre a intencionalidade da implantação de escola indígena. Conforme reflete o pesquisador, Prof. D’Angelis, se os conhecimentos desenvolvidos por gerações há muitas décadas ou séculos são transmitidas para as novas, qual seria mesmo a importância da escola? Segundo ele, ao se defender que a escola vai avaliar os conteúdos da cultura, tira-se a legitimidade da autonomia dos conhecimentos próprios da comunidade em questão:

o caso dos conhecimentos agrícolas (...) antes de haver escola esse conhecimento pôde ser transmitido, reelaborado, melhorado, geração após geração, *é óbvio* que esse tipo de conhecimento *não precisa da escola* ou, dito de outro modo, que a comunidade não precisa da escola para conservar, construir e transmitir esse tipo de conhecimento. (D’ANGELIS, 1999, p. 20)

Tal perspectiva parece tornar frágil a defesa da expansão do sistema escolar nas aldeias indígenas; esta que se legitima oficialmente sob o argumento de que, a partir dos

conhecimentos escolares, os grupos indígenas dominariam os saberes civilizados e, por isso mesmo, tenderiam a escapar desse domínio em face de conhecer os saberes da cultura civilizada.

Parece que vemos reacender-se pelo Brasil afora uma marcha de cunho positivista, cheia de esperança em um progresso inexorável da humanidade pela razão, cujo “templo” – a implantar-se em toda e qualquer aldeia – é a escola. Diz-se, no meio indigenista, que a escola é instrumento que os índios tomam para se livrar do jugo branco, como forma de luta, como meio de apoderar-se de conhecimentos e técnicas que os brancos manipulam contra eles, como forma de conquistar sua autonomia. Há um explícito discurso não-“civilizatório” nessa “cruzada escolar” (que, não por acaso, coincide com a existência de recursos oficiais, possibilidades de convênios etc.), mas que parece contradito pelo próprio caráter de “cruzada” dessa “epidemia educacional” e, sobretudo, por essa prática – fundada em um certo senso comum – de “enfiar” toda a cultura para dentro da escola. (D’ANGELIS, 1999, p. 21)

Podemos entender que esse dilema subjacente, levantado por alguns pesquisadores, aponta para diferentes concepções existenciais do problema das culturas indígenas e de suas episódicas esquinas históricas, que em muitos casos, culminou com a aniquilação de nações inteiras. Enquanto algumas comunidades indígenas comemoram a existência de escolas como um caminho para a “redenção” e consolidação de suas culturas, possivelmente, não percebem uma sub-reptícia ação dos tentáculos do mundo capitalista, que se expande e a todos domina numa velocidade galopante.

Levando em conta que a organização social fundamentada na razão capitalista forceja por disseminar as relações de dominação cultural, política e econômica, podemos esperar que a implementação de políticas da nova escola indígena traga a legítima pretensão de estimular o fortalecimento de traços das culturas específicas das diversas comunidades indígenas:

É como se as vozes das sociedades indígenas, há séculos silenciadas pelas políticas educacionais, finalmente pudessem formular e explicitar seu projeto de escola, fazê-lo ecoar e reproduzir, ainda que sob intenso debate e conflito, em forma de novas propostas de políticas públicas (MONTE, 2000, p. 8)

É por esse motivo que a comunidade acadêmica que toma ciência desse fenômeno precisa ser instada a ter uma postura crítica numa tal medida que lhe mobilize a uma ação concreta – ainda que seja teórica! – que estimule o desenvolvimento das políticas educacionais. No campo mesmo da educação indígena, cremos ser possível qualificar a fruição da escola para as diversas possibilidades de aprendizagens que possam valorizar suas especificidades culturais, incluindo os fazeres de uma via econômica com vistas na sustentabilidade.

Um dos inúmeros riscos por que passa a implementação da educação escolar indígena reside no fato de o currículo ser organizado com vistas na preparação do jovem das comunidades indígenas para os saberes apenas relacionados com a escola tradicional, por assim dizer, preparado para a integração ao modelo de sociedade capitalista.

Aqui ressurgem a importância das pesquisas acadêmicas – na disseminação dos

roteiros vivenciados por outras aldeias nos seus processos educacionais. Entendemos que cada comunidade indígena tem suas especificidades em ideários e demandas, mas, no geral, as dificuldades são parecidas. Isso faz com que haja uma aproximação entre os agrupamentos sociais no que diz respeito às formas de organizar suas escolhas, que poderão servir de apoio às dinâmicas experimentadas nas práticas pedagógicas.

Essa tácita opinião de que as comunidades devem estabelecer relações políticas (institucionais ou não) mais diretas com/contra o sistema significa, naturalmente, abrir espaço para a pesquisa, que, sem dúvida, pode/deve servir como poderosa auxiliar no entendimento de determinadas condições e relações que impactam na vida das diversas comunidades indígenas.

É, portanto, esse entendimento dos mecanismos sociais da atualidade que deve ser percutido na formação da mentalidade de uma sociedade que precisa superar o estado de coisas em que se encontra em razão das condições materiais, que determinam a organização política e social dos países. Vejamos que a moderna trajetória da humanidade, sob a ótica da economia como motor da história, permite uma interpretação da vida humana a partir da *práxis* da dominação exercida pela sociedade industrial. Ao tratar sobre a importância do conhecimento sobre o sistema econômico, ARON (2003) traz uma interpretação sobre de Marx, afirmando que ele seria um ‘sociólogo-economista’,

convicto de que não podemos compreender a sociedade moderna sem uma referência ao funcionamento do sistema econômico, nem compreender a evolução do sistema econômico se desprezamos a teoria do funcionamento. (ARON, 2003, p. 192)

Entendemos que as condições precárias historicamente permitidas aos povos menos favorecidos remetem a uma das formas de *alienação* tematizadas na teoria marxista, ou seja, atendem à lógica de manter a maior parte da humanidade em um estado de baixo esclarecimento e, por consequência, em condição de impotência no entendimento de si na engrenagem social e, por conseguinte, baixa capacidade de reação às condições materiais e políticas estabelecidas pelo sistema.

## 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma ótica existencial, pragmática, não seria leviano idealizar um sentimento pátrio e humanitário que dirigisse a elaboração das concepções em torno das questões étnicas, até aqui, desfavoráveis a alguns grupos humanos. E assumir o compromisso e a tarefa conciliadora, pois, assim como nossos antepassados lutaram, também nos cabe enfrentar e, já que não temos fórmulas prontas, abrir os espaços para o debate e a construção coletiva de um ideário mais humanitário e menos capitalista.

Resta que a população não-indígena precisa também compreender as diferenças no plano do respeito ao multiculturalismo e à diversidade das identidades. Defrontamo-nos, então, com o mister de uma mobilização em favor da disseminação da histórica e atual

problemática étnica e do compartilhamento de seus múltiplos prismas de concepção. Ser agente da ‘tecnologia social’ da disseminação do conhecimento, da sensibilização para o problema vivido por povos historicamente vilipendiados é um papel que pode ser suficientemente desempenhado pelo sistema educacional do qual fazemos parte. Dispensável destacar que, mesmo não tendo fórmula pronta imediata para resolver as complexas pendências materiais e relacionais, não devemos nos omitir de encará-las no sentido de discutir e buscar uma organicidade das comunidades com vistas na convivência pacífica e no bem-estar dos indivíduos no exercício de suas identidades

Considerando que o fortalecimento da pesquisa em torno de questões étnico-raciais – essas temáticas tão caras à vida de muitos grupos sociais – precisa gestado no âmbito acadêmico, mas também é legítimo e inexpugnavelmente defensável que haja a mobilização em favor do compartilhamento dessas questões na educação básica. Seria uma forma de agilizar a ampliação de uma agenda voltada para uma direção de soluções para impasses interculturais históricos vividos por nossos povos brasileiros, em todas as regiões, e americanos em grande escala.

Sem querer estabelecer receituário, obviamente, mas contribuindo para uma proposição de ação efetiva, é cabível supor que fóruns permanentes inseridos nos componentes curriculares tanto da educação básica quanto da superior podem surtir um efeito positivo no objetivo de desmistificar certos tabus e de nutrir uma sensibilidade para a percepção ontológica da alteridade. *Em este contexto, el principal desafío de la sociología es lograr dar cuenta de los principales cambios sociales desde una inteligencia que tenga por horizonte el individuo y sus experiencias.* (Araújo, 2010, p. 79)

Consideramos desnecessário nos delongarmos em explicar que não se trata de “copiar” experiências, mas sim de prestigiar o conhecimento das experiências vivenciadas por outros grupos, o que representa um eficiente cabedal, uma vez que nos apropriamos de mais informações que auxiliarão a elaborar o currículo, mesmo sendo no sentido da autonomia, porém já de posse de dados correlatos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO Kathya e Martuccelli Danilo. **La individuación y el trabajo de los individuos.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n. especial, p. 077-091, 2010. Disponível em: [http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/individuacao\\_martuccelli\\_katia\\_araujo.pdf](http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/individuacao_martuccelli_katia_araujo.pdf)

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico.** Tradução Sérgio Bath – 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Tópicos)

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. **História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang.** Rev. Bras. Hist., São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882010000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 07 jan. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882010000200004>.

BRANDÃO, Lucas. **Povos Indígenas ainda lutam por territórios**. Salvador: Ciência e Cultura – Agência de Notícias em CT&I da Bahia – FACOM/UFBA, maio de 2016 – publicação disponível em: <http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/noticias/povos-indigenas-ainda-lutam-por-territorios/>. Acesso em: 23/12/2017

BRASIL - Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil**. Relator: Conselheiro Gersem José dos Santos Luciano Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeeicebcnerev.pdf> Acesso em 9 julho 2017

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **LEI Nº 11.645/2008** – História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)> Acesso em 9 julho 2017

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília/DF: MEC/SECAD, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **PARECER CNE Nº 4/98 – CNE/CEB, 1998**.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. (Org. Manuela C. da Cunha. São Paulo; Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

\_\_\_\_\_, Manuela C. da. & CESARINO, Pedro de N. **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , n. 24, p. 40-52, dez. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 18 dez. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>.

D'ANGELIS, Wilmar. **Contra a ditadura da escola**. Cadernos Cedes, Campinas , v. 19, n. 49, p. 18-25, ano XIX, Dezembro/99. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621999000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000200003&lng=pt&nrm=iso)> Acessos em 07 jan. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621999000200003>.

FUNARI, Pedro P. Abreu, PELEGRINI, Sandra de C. Araújo. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de janeiro: Jorge Zahar Ed. – 2ª ed., 2009.

GARCIA, Elisa Frühau. **O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional**. Tempo, Niterói , v. 12, n. 23, p. 23-38, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-77042007000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 06 jan. 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4ª ed. Rio de janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1982.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. (Org. Liv Sovik; tradução Adelaine La Guardia Resende... [et al]. – Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

IVO, Ivana Pereira. **Educação escolar indígena: reflexões sobre língua e cultura nos territórios etnoeducacionais**. São Paulo: Terra Livre, Ano 30, Vol.2, nº 45, 2017 (p. 197-224). Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/628/905> Acesso em 12 dez. 2017.

MAINARDES, Jefferson, MARCONDES, Maria Inês. **Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação**. Educação & Realidade, v. 36, n. 2 (maio-agosto) 2011.

Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade) ISSN 0100-3143. Acesso em 27 de junho de 2017. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227057010>>

MONTE, Nietta Lindenberg. **Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais.** Cad. Pesquisa, São Paulo , n. 111, p. 7-29, dez. 2000. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742000000300001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300001&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em 31 outubro 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742000000300001>

OLIVEIRA, João Pacheco. **Uma etnologia dos “índios misturados”?** Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. Mana, 4(1), p.47-77, 1998.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização:a integração das populações indígenas no Brasil moderno.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Agricultura Familiar 64, 65, 66, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 88, 89, 165

Análise Institucional 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28

Aprendizagem 6, 7, 8, 11, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 60, 110, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 154, 156, 162, 201, 208, 212, 213, 214, 215, 216, 222, 223

Aprendizagem Ativa 134, 141

### B

Bullying 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 16

### C

Campo 3, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 142, 146, 149, 151, 164, 166, 174, 176, 180, 189, 191, 199, 221, 223

Ciência 27, 29, 31, 39, 59, 60, 89, 95, 102, 104, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 143, 159, 166, 169, 173, 176, 205, 212, 214, 218, 219, 220, 222, 223, 225, 226, 228, 229, 230

Comunicação 7, 8, 118, 120, 121, 122, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 192, 194, 221, 222, 231

Conhecimento 5, 20, 21, 25, 26, 27, 31, 32, 36, 38, 40, 45, 47, 50, 53, 54, 56, 65, 72, 91, 92, 93, 96, 97, 99, 100, 103, 104, 116, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 139, 141, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 153, 156, 159, 162, 165, 167, 168, 185, 186, 189, 194, 210, 211, 215, 218, 220, 223, 231

Construção do Conhecimento 103, 104, 134, 139

Cotas 55, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 75, 194, 195, 197

### D

Diário de Campo 91, 93, 98, 100, 101, 126

### E

Educação 1, 3, 4, 16, 17, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 75, 77, 78, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 132, 134, 135, 137, 140, 141, 142, 144, 145, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 197, 200, 201, 202, 206, 208, 210,

211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231

Emancipação 61, 91, 94, 99

ENADE 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117

Ensino 11, 16, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 48, 49, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 76, 77, 86, 87, 89, 91, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 134, 135, 136, 137, 142, 148, 149, 154, 156, 161, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 188, 189, 191, 193, 195, 200, 201, 202, 206, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231

Escola Democrática 1, 4

Expansão 106, 117

## F

Formação Continuada 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 60, 225, 226

Função Social 41, 44, 49, 51, 143, 196, 197

## I

Implicação 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 104, 192

Inclusão 32, 55, 56, 57, 61, 73, 87, 97, 197, 223

Indicadores de Qualidade 106, 107, 108, 110, 116, 117

## M

Metodologia 18, 21, 26, 27, 36, 39, 41, 78, 107, 117, 133, 134, 135, 136, 140, 176, 191, 192, 209, 213, 214, 222, 224, 229

Metodologias Ativas 134, 141

Moralidade 1, 3, 173

Movimentos Sociais 58, 59, 64, 65, 66, 68, 70, 73, 75, 86, 88, 156, 187, 192, 194, 199, 200

## O

Observação Participante 91, 93, 98, 99, 104

## P

Pedagógicas 41, 42, 49, 50, 51, 54, 86, 90, 149, 155, 161, 163, 167

Pesquisa 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 37, 38, 39, 41, 50, 55, 56, 57, 62, 64, 69, 79, 84, 86, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 116, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 133, 135, 142, 143, 144, 145, 150, 151, 153, 163, 167, 168, 169, 170, 190, 192, 193, 201, 202, 209, 211, 219, 220, 221, 224, 225, 226, 228, 229, 230

Pesquisa Acadêmica 18, 22

Pesquisa de Campo 16, 91, 100

Pesquisador 5, 7, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 91, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 118, 119, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 149, 165, 224

Pós-Graduação 38, 63, 91, 106, 133, 142, 143, 145, 150, 151, 153, 171, 194, 217

Práticas 3, 16, 38, 41, 42, 49, 50, 51, 54, 74, 84, 86, 90, 95, 97, 100, 102, 103, 104, 105, 109, 118, 119, 120, 123, 125, 126, 128, 131, 132, 144, 145, 151, 155, 163, 167, 177, 200, 205, 216

Professor Mediador 134

Projeto de Extensão 29, 30, 31, 32, 38

Psicologia 1, 3, 17, 18, 20, 23, 24, 27, 28, 40, 91, 92, 104, 105, 120, 130, 151, 182, 186, 200, 214, 216, 219

## **S**

Sujeito Social 41, 44, 169, 204, 211

## **T**

Teorias Críticas 142, 145, 149, 150, 151

## **V**

Vagas 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 109

# A Pesquisa e o Ensino das Ciências Humanas: Mudanças e Tendências

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

Atena  
Editora

Ano 2020

# A Pesquisa e o Ensino das Ciências Humanas: Mudanças e Tendências

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

Atena  
Editora

Ano 2020