

A temática indígena no ensino de sociologia: primeiros apontamentos¹

Autora: Thais Nogueira Brayner² (PPGAS/UnB/SEEDF)

Palavras-chave: Ensino de sociologia; Antropologia; Temática indígena.

1. Introdução

Embora as Leis 10.639/03 e 11.645/08 exijam o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, a inclusão de temáticas indígenas nos currículos escolares constitui um grande desafio no contexto educacional brasileiro. Este artigo tem como objetivo explorar os principais obstáculos enfrentados pelos professores de Sociologia do ensino médio (EM) das escolas públicas do Distrito Federal (DF) na integração da temática indígena em suas aulas. Atuando como docente de Sociologia no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Secretaria de Ensino e Educação do Distrito Federal (SEEDF) há mais de uma década, observei a escassez e, em muitos casos, a ausência da temática indígena no currículo do Ensino Médio, especialmente na disciplina de Sociologia. Minha formação em Antropologia e minha experiência de pesquisa sobre a temática indígena reforçaram essa percepção. Entendo que a relevância deste estudo reside na necessidade de compreender as percepções dos professores e as práticas docentes adotadas, o que pode ajudar a refletir sobre a efetiva implementação desta política educacional. Para tanto, busco estabelecer um diálogo entre os campos da Educação e da Antropologia no sentido de pensar quais elementos e práticas podem enriquecer ambos os campos e as pesquisas realizadas em sua intersecção.

A pesquisa realizada adotou uma abordagem qualitativa, focando em uma parte específica das entrevistas conduzidas. Utilizei como principal método de coleta de dados a técnica de entrevista semiestruturada. Esse estudo é parte de um projeto em andamento com um número maior de participantes, no entanto, selecionei e analisei três entrevistas realizadas entre o final de 2023 e o início de 2024 com professores de Sociologia da SEEDF.

Na primeira parte do texto tracei uma breve relação da inclusão da Sociologia como componente curricular na educação básica com os aspectos dos marcos legais conectados com aspectos do pensamento antropológico. Em seguida, fiz uma reflexão sobre a Antropologia na Educação, as potencialidades da conexão entre os dois campos e da Antropologia nos marcos legais da educação do DF e por fim a inserção da temática no ensino da Sociologia na

¹ Trabalho apresentado na 34ª Reunião Brasileira de Antropologia, GT 49. (2024)

² Doutoranda no PPGAS/UnB e professora de Sociologia na SEEDF. email: thais.sociologia@gmail.com

educação básica e as análises das entrevistas dos docentes sobre as problemas encontrados para incluir a temática indígena em seus programas de ensino.

2. Ensino de Sociologia no Ensino Médio e a Antropologia

Em 2008 foi aprovada a Lei nº 11.684 que tornou a Sociologia componente curricular obrigatório no Ensino Médio. Depois de entrar e sair da educação básica em outros momentos e contextos, a Sociologia tinha como desafio construir um currículo, definir temáticas, produzir material didático, pensar em metodologias de ensino e aprendizagem do pensamento sociológico e criar bases e fundamentos da disciplina dentro do Ensino Médio. Contudo, tal processo foi interrompido com a promulgação de outra lei (nº 13.415/2017) que modificou a Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB) e estabeleceu que vários componentes curriculares, entre eles, a Sociologia, não fossem mais obrigatórios nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. E passou, portanto, a integrar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como parte do itinerário das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs) (BRASIL, 2013) e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEMs) (BRASIL, 2006) deveriam fundamentar os currículos do EM brasileiro, contudo no documento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) é afirmado que as DCNEMs e os PCNEMs não foram de fato efetivados, necessitando, portanto, de uma política pública que implementasse as mudanças curriculares nesse segmento.

No documento das OCEM que vigorou até a BNCC, na seção que discutia a Sociologia, os autores apontam as vantagens e desvantagens que a disciplina enfrentava.

[...] a não existência de conteúdos consagrados favoreceria uma liberdade do professor que não é permitida em outras disciplinas, mas também importa numa certa arbitrariedade ou angústia das escolhas... Bem se entende que essa situação também é resultado tanto da intermitência da presença da Sociologia no ensino médio quanto da não constituição ainda de uma comunidade de professores da disciplina, comunidade que possa realizar encontros, debates e a construção de, senão unanimidades – que também não seriam interessantes –, ao menos consensos ou convergências a respeito de conteúdos e metodologias de ensino (2016, p.116).

Assim, diante da falta de uma base mais sólida de um currículo, ao invés disso, existiam algumas propostas curriculares. O ensino de Sociologia abarcava conteúdos característicos da disciplina, mas também abrangia tópicos da Antropologia e das Ciências Políticas, refletindo, em certa medida, os programas dos cursos de Ciências Sociais das principais universidades públicas do Brasil.

Os autores do OCEM (2016) observaram que “pelo menos três tipos de recortes são reiterados nas propostas construídas para o ensino de Sociologia no nível médio” (p.116), a saber, *conceitos, temas e teorias*. Normalmente, os docentes, os livros didáticos e os currículos estaduais constroem suas diretrizes e materiais didáticos seguindo um dos recortes citados. O que fez com que os antigos livros didáticos de Sociologia fossem muito diferentes entre si, assim como os currículos estaduais, e conseqüentemente, os planos de curso de docentes de Sociologia em um mesmo estado.

Está definido no OCEM que conceitos

[...] são elementos do discurso científico que se referem à realidade concreta. O discurso sociológico merece um tratamento especial em sala de aula. Por isso, em parte, o trabalho do professor de Sociologia consiste numa tradução, ou o que no campo das Ciências Naturais muitos chamam de alfabetização científica (p. 117).

Quando mencionam os temas, o documento não os define, mas faz uma reflexão sobre o que significa trabalhar didaticamente por meio de temas, sua ligação necessária com os conceitos e teorias, a importância da capacidade didática do docente e a não simplificação dos debates.

A vantagem de se iniciar o trabalho de ensino com temas é evitar que os alunos sintam a disciplina como algo estranho, sem entender por que têm mais uma disciplina no currículo e para que ela serve. Discutir temas sempre que possível do interesse imediato deles permite ao professor desencadear um processo que vai desenvolver uma abordagem sociológica mais sólida de questões significativas sem que isso represente um trabalho muito complexo, abstrato e, por vezes, árido (p.121).

Ao se optar por ensinar por meio das teorias, demanda-se que o docente contextualize o percurso da formação da Sociologia e que insira os temas, os conceitos e as teorias dos autores. Assim, para os autores do OCEM,

[...] o professor pode partir da apresentação da teoria do autor, reconstruindo-a numa linguagem acessível mas rigorosa, tendo como referências principais alguns temas e conceitos que podem ser destacados e discutidos com os alunos para garantir a compreensão do papel de uma teoria científica, sua linguagem, seus objetos e métodos de pesquisa, e suas relações com a realidade (p.124).

No DF, o Currículo em Movimento³ (CM) do Ensino Médio, guia da educação pública local, abordava a Sociologia destacando conceitos como cultura, etnocentrismo e trabalho. Além disso, abordava pontualmente em temas como "Novos movimentos sociais: mulheres, negros, LGBT, índios e outras minorias no Brasil e no mundo" (2014, p. 67).

Os conceitos e temas que usualmente estão ligados aos autores da Antropologia estão concentrados no primeiro ano, como por exemplo, “Natureza e Cultura”; “Etnocentrismo”, “Relativismo cultural”. No segundo ano os assuntos que classicamente foram tratados pela

³ O CM foi modificado novamente para estar de acordo com a BNCC e o NEM.

Sociologia são a maioria, como: “Revolução Industrial:os novos problemas sociais”, “Método científico”, “Estratificação e desigualdade social”. E por fim, no terceiro ano os assuntos são mais concentrados na Ciência Política e Sociologia Política, como por exemplo: “ Conceitos básicos: política, poder, participação e conjuntura”, “Movimentos sociais” e “Corrupção: o público e o privado na política”.

Essa forma de organizar o CM oferece um certo direcionamento para os docentes avaliarem e dividirem os conceitos e temas a serem trabalhados em cada série, contudo, não é garantia que essa divisão será mantida pelos docentes já que como é mencionado nas OCEM o currículo de Sociologia não segue uma rigidez seja temporal, seja de temas e conceitos tornando-o maleável e muito abertos.

Como se entende os propósitos da escola, a função dos docentes e a existência e percurso histórico das disciplinas e componentes curriculares, as relações entre docentes e estudantes, a organização e funcionamento das gestões escolares, a noção de cultura escolar é importante para que se observe a escola e seu funcionamento como um objeto de análise específico, entretanto, não apartado dos demais aspectos sociais, políticos, econômicos que impactam e organizam a Educação como um todo. Dessa forma, Dominique Julia compreende

[...] a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (2001, p.10 e 11).

3. Antropologia na escola

De maneira geral, a Antropologia no Brasil não voltou seus interesses de pesquisa para a Educação (Gusmão, 1997; Consorte, 1997; Valente, 1999, Brandão, 2007; Tosta e Rocha, 2009; Oliveira, 2012) em um sentido mais amplo. Sabemos que a Educação para Antropologia fez parte das investigações de algumas antropólogas como Margaret Mead e Ruth Benedict, por exemplo. Contudo, diferente da Sociologia que desenvolveu fortemente suas análises no campo da Educação, a Antropologia no Brasil, quando tomou a Educação como sua preocupação de pesquisa, foi mais voltada para educação escolar indígena. Nesse sentido, a Antropologia não estava próxima da Educação como questão de pesquisa, mas estava entrando no campo por meio do ensino de Sociologia na educação básica.

Mesmo sabendo que nem a Ciência Política nem a Antropologia figurem como disciplinas no ensino básico, como vimos anteriormente, elas fazem parte do currículo da Sociologia no Ensino Médio. A Antropologia acaba entrando por meio de suas formulações teóricas, que além de estarem ligadas com as bases curriculares nacionais de maneira mais ampla, ela tem forte impacto no que se refere a aplicação da Lei 11.645/2008. A LDB de 1996 foi modificada em seu artigo 26 com a Lei 10.639/2003, a qual estabelecia a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino em todo ensino básico e com a Lei 11.645/2008 que ampliava a lei anterior incluindo o ensino de História e Cultura Indígena. Ambas as leis são complementares e resultam do movimento pela redemocratização e organização e empenho dos movimentos negros e indígenas no Brasil. Elas refletem a valorização da diversidade e a luta contra preconceitos e discriminações, além disso, estavam alinhadas às mudanças políticas que também ocorriam internacionalmente.

Em termos legais, os conceitos antropológicos aparecem de maneira explícita nas Diretrizes Operacionais para a implementação da obrigatoriedade do ensino da História e das Culturas dos povos indígena na Educação Básica pela Lei 11.645/2008. Vale ressaltar que essas diretrizes só são homologadas em 2015, as quais fazem uma reflexão sobre a mudança que é necessária tanto na formação acadêmica de futuros docentes, quanto no ensino básico na inserção das temáticas indígenas nos currículos a fim de mitigar os danos causados pelos estereótipos aos povos indígenas, preconceito, desconhecimento e desinformação que ainda permanecem na sociedade brasileira.

Os conceitos antropológicos de diversidade, diferença, cultura, interculturalidade, identidade, etnocentrismo terão que ser trabalhados sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, constituindo-se em conceitos chave para a abordagem da temática indígena. Para tanto, os sistemas de ensino deverão promover a devida articulação para a consecução dos objetivos previstos pela Lei nº 11.645/2008, com fundamento no regime de colaboração previsto na Constituição Federal e na LDB e na forma integrada de enfrentamento do desafio de construir um lugar mais digno para os povos indígenas, suas histórias e modos de vida, na escola brasileira (Conselho Nacional de Educação, 2015, p. 9).

No que se refere aos direcionamentos legais em âmbito local, vigora no DF o Plano Distrital de Educação (PDE), estabelecido pela Lei nº 5.499/2015 e vigente até 2024, o qual define objetivos e estratégias para promover a cidadania e reduzir desigualdades. Embora não detalhe como abordar a temática indígena, assegura o cumprimento da Lei 11.645/2008. Na meta 7 do PDE destaca-se seu objetivo geral.

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias do IDEB

para o Distrito Federal, em todos os anos de vigência deste Plano, dando uniformidade aos processos de avaliação das escolas (Distrito Federal, 2015, p. 27).

Especificando o objetivo contido na meta 7 o documento apresenta as estratégias a serem seguidas para o cumprimento da meta, que é

7.11 – Garantir, nos currículos escolares, conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis Federais nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, e assegurar que a educação das relações étnico-raciais e a educação patrimonial sejam contempladas.

7.12 – Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os alunos com deficiência (Distrito Federal, 2015, p. 28).

O Currículo em Movimento (CM) orienta as reflexões e práticas pedagógicas no Distrito Federal. Lançado em 2014 e revisado em 2018, buscava promover uma educação crítica, rompendo com abordagens anteriores. “Assim, este Currículo tem como eixos integradores entre os diversos conhecimentos a ciência, a tecnologia, a cultura e o mundo do trabalho” (Currículo em Movimento, 2014, p. 13). Seus três eixos transversais são: “Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade”. O CM expressa a intenção interdisciplinar entre as áreas de conhecimento e ao apresentar os conteúdos a serem trabalhados em cada ano os delinea por meio do que chamou de “organização curricular integrada”, baseando-se na Pedagogia dos Multiletramentos⁴. Esses documentos propõem a inclusão de temas indígenas e asseguram que a educação dos alunos seja feita com respeito às diferenças e valorização da diversidade. Embora os conceitos, temas e teorias antropológicos não sejam explicitamente mencionados, aparentemente alinham-se com as políticas nacionais, que por sua vez dialogam com perspectivas sociológicas e antropológicas. É por meio dos referenciais teóricos da Antropologia, seus modos de refletir sobre os grupos sociais, comunidades e a sociedade, que as OCEM, o CM e a Lei 11.645/2008 poderiam encontrar um meio para complexificar e implementar seus objetivos de ensino nas aulas de Sociologia.

⁴ “A pedagogia dos multiletramentos é uma proposta/movimento educacional desenvolvida pelo Grupo de Nova Londres (New London Group) – GNL entre 1995 e 1996. Diferente de um método ou abordagem de ensino, essa pedagogia é voltada para uma educação apropriada para contemporaneidade, especialmente uma educação linguística”. Conferir em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/pedagogia-dos-multiletramentos/#:~:text=A%20pedagogia%20dos%20multiletramentos%20%C3%A9,contemporaneidade%2C%20especialmente%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20lingu%C3%ADstica>. Acesso em 06 de junho de 2024.

Antes de qualquer outra coisa, reitero que o contato com a literatura antropológica permite que o educador venha a apreender outras relações e posturas. Trata-se da aprendizagem de uma outra linguagem, de um outro código que possibilita levantar questões acerca dos fenômenos tidos como educativos dentro e fora da escola. Geram-se possibilidades na área da produção de conhecimentos, que conduzem à des-construção de estereótipos (VELHO, 1980) a partir do encontro do educador com outros sistemas de referências, propiciando a busca do entendimento de um outro universo social nos seus próprios termos (Dauster, 2008, p. 37).

A aproximação entre Antropologia e Educação não se limita ao diálogo entre esses campos, mas busca constituir e fortalecer uma área ou subcampo onde ambos se beneficiariam de suas características. Esse esforço visa superar as inspirações coloniais e etnocêntricas relacionadas à Educação, à escola, à aprendizagem e seus significados, às concepções de cultura, aos conflitos, à Antropologia, entre outros aspectos. Gusmão (2016) destaca as vantagens e propostas da Antropologia da Educação, que é "compreensiva, moderna e crítica". Segundo ela, essa abordagem possui a "capacidade de fornecer ao sujeito de aprendizagem uma metodologia do pensar, centrada no comparar e descobrir" (p. 54). Tânia Dauster (2003) afirma que a Antropologia pode fornecer ao professor um olhar relativizador, outros sistemas de referências para suas reflexões e práticas pedagógicas.

[...] Este movimento flexibiliza o afã homogeneizador, próprio do estilo de certos profissionais da educação, através do distanciamento de posturas reificadoras e etnocêntricas, pelo exercício do estranhamento, no qual são afastados os conhecimentos estereotipados provenientes do senso comum e exercitada a postura antropológica (2003, s/p.).

Não há garantia que a utilização de alguns conceitos e temas antropológicos sejam responsáveis pela introdução e presença da temática indígena nos currículos de Sociologia. Entretanto, como colocam Dauster e Gusmão é próprio do saber antropológico um olhar comparativo e crítico do etnocentrismo. Como apontam Silva, Barbosa e Cunha (2021) a viabilização de fato da presença da Antropologia no ensino de Sociologia poderia fornecer um sentido mais humanista ao ensino e aprendizagem, bem como "levar o aluno a exercitar os conhecimentos adquiridos em sua sala de aula para inteirá-lo nas discussões socioculturais de seu tempo" (p. 1503).

4. Professores, a temática indígena e a Antropologia

Analisar a temática indígena na Antropologia na Educação exige entender como conceitos como cultura, alteridade e diversidade étnica, por exemplo, são aplicados no campo da Educação. Isso envolve examinar as diretrizes da BNCC e materiais como o CM, além de

entender como esses conceitos são incorporados na prática pedagógica dos professores. Com as mudanças curriculares recentes, especialmente no NEM, é necessário avaliar como os educadores adaptam suas abordagens para incluir esses princípios.

Sendo assim, compreendemos que a antropologia no processo formativo de professores aloca-se justamente nesta possibilidade de questionamento das posições etnocêntricas encontradas na realidade social, e em especial, na realidade educacional. O conhecimento antropológico permite ao docente em formação desnaturalizar a realidade social, ao questionar as formas estáticas de compreensão da dinâmica cultural, ao mesmo tempo em que permite que eles possam também familiarizar o que lhes parece estranho, por meio do relativismo cultural. Leva ainda tais educandos a questionar a suposta “neutralidade cultural” da escola, demarcando uma postura crítica com relação aos discursos produzidos em torno desta suposta neutralidade, subsidiando o educador em formação para a desconstrução de tal concepção, o que só é possível quando compreendemos a cultura uma perspectiva plural e polifônica (Oliveira, 2012 p.127).

O papel dos professores é promover a compreensão intercultural, o respeito à diversidade e valorizar identidades étnicas e culturais, contribuindo para uma educação mais inclusiva e uma sociedade consciente e respeitosa da pluralidade. Nesse sentido, existe um aumento da demanda por uma postura diferenciada dos docentes. O papel do professor vai além de transmitir conhecimento acadêmico; ele deve adotar novas formas de interação com os estudantes e o conteúdo. O papel do docente aqui é entendido como fundamental para compreender o funcionamento na prática de como as mudanças de leis, reformas curriculares e diretrizes educacionais ocorrem na prática docente e no cotidiano das escolas.

Tardif e Raymond (2000) destacam que o professor possui uma jornada pessoal e acadêmica que influencia suas práticas e habilidades. Esse indivíduo se relaciona com os alunos, a estrutura educacional, colegas docentes e conteúdos escolares. É essencial, ao analisar a escola e o ensino, incluir a categoria de “saberes docentes” na pesquisa. Para os autores, os conhecimentos utilizados na prática diária, que de algum modo se originam dela, ajudam os professores a solucionar problemas em suas atividades e a compreender as situações específicas de seu trabalho (2000, p.211). Em outro trabalho, Tardif enfatizou a importância de compreender o docente real, e não o ideal. Na escola, os docentes produzem e aplicam conhecimentos dentro de seu espaço de atuação. O docente é, portanto, “um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (Tardif, 2011, p. 235)”.

Para compreender essa relação entre ensino de Sociologia, a Antropologia, a temática indígena na sala de aula, foram realizadas entrevistas com docentes da SEEDF. As entrevistas foram semiestruturadas para que vários elementos para além dos objetivos mais centrais da

pesquisa fossem também abordados, bem como abrir possibilidade de um diálogo com o (a) entrevistado (a). As entrevistas semiestruturadas, segundo Ortega Palma e Jiménez (2019), são úteis quando o tempo é limitado ou se deseja que o entrevistado demonstre seu conhecimento sobre o tema, sem controlar totalmente a conversa. Este método permite focar em temas específicos e dá liberdade ao entrevistado para se expressar. Um guia de perguntas pode ser utilizado em ordem específica, sendo o instrumento mais adequado para alcançar os objetivos desejados sobre determinados temas. Parte-se da premissa que os docentes de Sociologia, com seus saberes docentes, que sejam sujeitos que refletem tanto sobre sua formação, trajetórias, as instituições que trabalham, que constroem seus planos de aula, quanto sobre sua prática e profissão de maneira geral.

As três entrevistas selecionadas para esse trabalho foram de dois professores e uma professora. Os três têm percursos diversos entre si. O primeiro do docente tem mais de 25 de carreira na SEEDF, não tem a formação em nível de graduação em Licenciatura em Sociologia ou Ciências Sociais, mas sim em Filosofia e atuou pouco tempo no ensino de Filosofia, devido a sua formação, à época ele foi considerado apto para lecionar também Sociologia e logo optou por ela por considerar os temas e os tópicos trabalhados mais interessantes. O segundo entrevistado é professor na SEEDF há mais de dez anos é licenciado e bacharel em Ciências Sociais e a terceira entrevistada é bacharel em Antropologia e licenciada em Ciências Sociais, é professora da SEEDF desde 2021, mas já atuou como docente em outro estado por cinco anos. A escolha dos entrevistados ocorreu através do método *snowball*, no qual um participante recomenda outro, bem como através da minha própria rede de contatos no meio acadêmico, que inclui professores de Sociologia e de outras áreas que sugeriram potenciais participantes para a pesquisa.

Duas entrevistas foram feitas de maneira remota por escolha dos entrevistados e uma feita presencialmente. As perguntas feitas aos docentes giraram em torno dos seguintes pontos: perfil pessoal; formação e atuação; temática indígena; prática docente e do papel da antropologia no ensino de sociologia na educação básica; experiências e práticas docentes. Para fins deste trabalho, os eixos que irei abordar das entrevistas são: *conhecimentos prévios em relação à temática indígena; como e se a temática indígena esteve presente na formação acadêmica do (a) docente; como e se incluem a temática nas aulas de Sociologia.*

Os docentes entrevistados conheciam o teor da lei 11.645/2008. Ao serem questionados sobre se tinham *conhecimentos prévios em relação à temática indígena, entrevistado 1* tinha conhecimento limitado sobre os povos indígenas antes de cursar a universidade. Ele menciona que, durante sua formação inicial, teve contato superficial com a

temática indígena, mas sem aprofundamento significativo. Esse conhecimento era esporádico, abordado apenas em contextos pontuais, como em determinados projetos temporários na faculdade, e não de forma contínua ou integrada ao currículo. Somente após sua formação e inserção na prática docente é que ele percebeu um aumento no interesse e na discussão sobre questões indígenas. Para ele é notório que nos últimos anos notícias, reportagens, e mesmo algum conhecimento ou curiosidade sobre os povos indígenas têm aumentado, facilitando a busca de alguns assuntos, incluindo a demarcação de terras e a situação atual dos povos indígenas no Brasil. O *entrevistado 2* disse que seu contato mais significativo com a temática indígena ocorreu durante o curso universitário. Pois, antes disso, ele tinha noções muito básicas, uma visão simplificada de que todos os indígenas eram um grupo homogêneo. Foi somente através das disciplinas de Antropologia na universidade que ele começou a entender a diversidade e a complexidade das etnias indígenas. A *entrevistada 3*, não tinha muito conhecimento sobre povos indígenas antes de ingressar na universidade. Ela menciona que sabia muito pouco e que suas ideias eram baseadas em estereótipos. Foi apenas ao entrar na universidade que ela começou a entender um pouco mais sobre o assunto e a conhecer pessoas indígenas, o que expandiu sua compreensão.

Com relação a indagação feita aos docentes sobre *como e se a temática indígena esteve presente na formação acadêmica*, o *entrevistado 1* disse que a temática indígena esteve presente em sua formação acadêmica, mas de forma muito superficial. Ele relata que teve algum contato com a Antropologia, incluindo duas disciplinas, mas afirma que, no geral, a abordagem sobre povos indígenas era esporádica e não contínua já que ele cursou Filosofia. Ele contou que participou de um curso rápido sobre cultura indígena antes das modificações na LDB, mas não houve uma implementação obrigatória dessa temática em sua formação ou na escola onde trabalha.

Foi, foi um curso muito rápido sobre cultura indígena, dos povos indígenas na EAPE, mas não foi dentro das leis não, foi antes. [...] Eu tenho conhecimento que tem a lei (11.645/2008) e tudo mais, mas assim, eu nunca vi isso ser implementado, como uma obrigatoriedade nas escolas e tudo mais, mas eu tenho conhecimento (entrevistado 1).

O *entrevistado 2* menciona que teve contato com a temática indígena durante sua formação acadêmica principalmente através de disciplinas de Antropologia. Ele destaca que, antes da universidade, ele tinha uma compreensão muito limitada sobre os povos indígenas, praticamente restrita ao básico e, muitas vezes, errônea, como a ideia de que todos os indígenas são um grupo homogêneo. No entanto, na universidade, ele aprendeu sobre a

diversidade das etnias e a complexidade das culturas indígenas, o que ampliou significativamente sua visão e entendimento sobre o assunto.

Eu fiz umas matérias na Antropologia, mesmo não querendo seguir por esse caminho. Então fui entendendo a questão das etnias, da quantidade, isso foi uma coisa que me encantou, porque assim, eu entrei na universidade sem saber o básico, tipo assim, entender que não é índio, né? (Entrevistado 2).

A *entrevistada 3* relata que a temática indígena não foi central durante sua graduação em Antropologia. Além disso, o curso de licenciatura não discutia essas questões, sendo a temática indígena, quando era abordada, ocorria superficialmente. No entanto, seu contato com a questão indígena intensificou-se durante sua experiência profissional, ao trabalhar em uma aldeia no Mato Grosso. Ela teve uma experiência totalmente diferente dos demais pois foi professora da educação escolar indígena e articuladora, colaborando com professores indígenas e convivendo diretamente com a realidade e os saberes indígenas.

[...] na verdade, quando eu fiz a graduação eu fiz Antropologia, mas não era muito voltada para a temática indígena, nem nada nesse sentido, tanto que era da área mais área da Antropologia da ciência e da técnica (Entrevistada 3).

O último eixo abordado é de *como e se os docentes incluem a temática nas aulas de Sociologia*. O *entrevistado 1* aborda a temática indígena em suas aulas de Sociologia de várias maneiras. Ele menciona que dedica uma parte significativa da disciplina para discutir os povos originários, tanto do passado quanto do presente. Ele promove debates com os alunos sobre as mudanças que ocorreram ao longo do tempo e como os povos indígenas estão atualmente. O docente disse que utiliza estratégias de ensino que incluem pesquisas sobre a influência dos povos indígenas na formação cultural do Brasil, incentivando os alunos a investigar suas próprias raízes familiares e a importância dos povos indígenas na nossa cultura. Além disso, ele elabora materiais didáticos próprios para complementar o conteúdo, já que considera os livros de Sociologia disponíveis superficiais sobre o tema.

[...] tem conteúdos que dedico muito a essa parte dos povos originários, pensando antigamente e hoje, debato com os alunos se as coisas mudaram ou não, em que sentido. Como estão hoje os povos indígenas, então eu faço, eu pego parte da disciplina e falo sobre isso. [...] Trago para atualidade... [...] Pergunto na família deles, se for fazer uma árvore genealógica lá tem alguém índio, branco, negro? Tento mostrar isso para eles, para falar dos antepassados. Daí muitos trazem, “olha professor, tem alguém era índio”, que a avó conta histórias... Aí eu perca nesse sentido, mostrando a importância que os povos indígenas têm dentro da nossa cultura. E pergunto, como é que está hoje? E eles falam, “não, hoje são muito discriminados”,

“que perderam suas terras”, “que muitos foram dizimados”, e a partir do que trazem na pesquisa a gente parte para o debate (Entrevistado 1).

O *entrevistado 2* inclui e aborda a temática indígena em suas aulas de Sociologia no sentido de desconstruir a visão limitada e estereotipada que os alunos têm dos indígenas, especialmente a ideia de que indígenas não podem usar roupas modernas ou tecnologia. Ele também enfatiza a importância de explicar que identidade indígena não se define por aparências superficiais, mas sim por aspectos culturais e de auto identificação.

Então, sobre a questão indígena assim mais específica, não, eu tento trabalhar muito a desmistificação da dessa identidade do índio que eles têm desde do ensino fundamental. Até hoje tem escola que trabalha essa questão indígena de uma jeito muito absurdo, que é o equivalente a fazer a *blackface*⁵ no dia da Consciência Negra. A *blackface* você já não vê mais, só em casos muito isolados, mas a estereotipação do indígena é muito, muito comum (Entrevistado 2).

A *entrevistada 3* insere a temática indígena em suas aulas de Sociologia, influenciada por sua experiência prática na aldeia. Ela enfatiza a importância de discutir a diversidade e a ancestralidade indígenas, integrando essas questões nos conteúdos programáticos, de forma a proporcionar uma compreensão mais ampla e inclusiva da sociedade brasileira. Sua formação prática junto aos professores indígenas durante o período em que trabalhou na aldeia foi fundamental para sua abordagem pedagógica.

eu acho que no meu caso, com certeza teve a ver com a minha experiência que eu acho que eu me formei como uma professora muito em diálogo com esses outros saberes, né? E é engraçado que inclusive o professor de lá, eu ajudava ele tava fazendo faculdade, ele fazia licenciatura intercultural. Então, às vezes eu ajudava, ele dizia, vamos ler esse texto aqui que eu tô com dificuldade e tal. Então eu acho que isso teve muito a ver. Até uma coisa que eu lembrei que você perguntou lá da informação e tudo mais era muito pelos textos que eu lia dos professores. Tinham uma professora e um professor que estavam fazendo licenciatura intercultural na Unemat. E aí enfim, tinham dificuldade com o português, com a própria leitura acadêmica, né? Então eu lia muitos textos deles assim e aí a gente conversava, fazia junto alguns trabalhos. [...] Não tem como descolar, a gente pensa em Consciência Negra, a gente vai discutir raça, não tem como a gente discutir raça sem pensar nas etnias indígenas e tudo mais no Brasil. Então, acho que entrou nesse lugar, as temáticas indígenas nas minhas aulas. E aí uma coisa que eu percebi que facilitou assim, que toda a escola que eu passo, dizem, “ah, professora dos indígenas, professoras dos indígenas”, “professora dos índios” até falam, mas aí no final já

⁵ “A prática de *blackface* é originária dos Estados Unidos da América (1840) e consistia na caricaturação de atores brancos para interpretar personagens negros. De certo, o problema central desse cenário não era a falta de pessoas negras que fossem interessadas na arte da atuação e do entretenimento ou com a devida competência para atuar, o que acontecia é que as belas artes eram destinadas a seres considerados evoluídos – leia-se não-negros – e, por isso, a necessidade de se “fantasiar” de negro, performando uma representação estereotipada e pejorativa da raça, que a inferiorizava e a ridicularizava. O que refletia, de maneira explícita, o racismo dessa sociedade” (SILVA, ROCHA e MARTINS, 2022).

falam assim, “não pode falar índio, é indígena”. [...] Acho que embasou mais, justificou e aí no Novo Ensino Médio, eu também dei a eletiva de Sociedades Indígenas no ano passado, esse ano também, então acho que a temática indígena entra mais nesse nesse lugar...(Entrevistada 3)

Para os docentes entrevistados existe uma lacuna em suas formações com relação à temática indígena. Conforme informaram, quando algo referente aos povos indígenas aparecia ou era referente aos clássicos abordados por alguma disciplina introdutória da Antropologia, sem aprofundamento, ou era algum contato que tiveram com estudantes indígenas na universidade. Somando-se a isso, nenhum deles fez ou participou de disciplinas voltadas a temática específica ou que abordasse a questão indígena voltada para formação docente. E o modo como tentam inserir as temáticas indígenas em suas aulas ocorre por meio de uma escolha em abordar tais temas. Nas discussões sobre o currículo didático Silva (1999) e Sacristán (2013) colocam que o currículo é resultado de uma seleção de conteúdos, que irão impactar nas práticas didáticas docentes. Dessa forma, mesmo com lacunas em suas formações, os docentes afirmam que seja trabalhando de maneira específica ou transversal eles optam de alguma maneira trabalhar a temática indígena. Contudo, as dificuldades são inúmeras.

O *entrevistado 1* relatou ter várias dificuldades e empecilhos ao abordar a temática indígena em suas aulas de Sociologia. Uma das principais dificuldades mencionadas foi a superficialidade com que o tema é tratado nos materiais didáticos disponíveis, como os livros, que abordam a questão de forma muito superficial e sem profundidade necessária. Além disso, ele apontou a falta de uma formação específica e aprofundada sobre a temática indígena durante sua formação inicial e continuada como um obstáculo significativo. Ele também destacou a falta de suporte institucional e a ausência de obrigatoriedade de inclusão dessas temáticas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas pelas quais passou, o que acaba contribuindo para a abordagem esporádica e pontual do tema. Ele mencionou que, enquanto algumas disciplinas poderiam enfrentar mais dificuldades, como Filosofia e algumas áreas das ciências exatas, a Sociologia, por estar intrinsecamente ligada à Antropologia e aos estudos culturais, facilitaria a inclusão dessas discussões, apesar dos desafios mencionados.

O *entrevistado 2* encontrou diversas dificuldades para abordar a temática indígena em suas aulas de Sociologia. Primeiramente, ele mencionou a falta de tempo para aprofundar o tema devido à estrutura curricular que não favorece a inclusão detalhada de conteúdos antropológicos. Ele gostaria de dedicar mais tempo para trabalhar a Antropologia, incluindo textos e discussões mais profundas, mas as limitações de tempo o impedem de fazer isso de

forma ideal. Além disso, ele apontou que, muitas vezes, a abordagem da temática indígena e afro-brasileira é feita de maneira transversal e superficial, não havendo um espaço consolidado e contínuo no currículo para tratar dessas questões com a devida profundidade. Isso se deve tanto à maneira como os conteúdos são distribuídos quanto à falta de preparação específica dos professores para lidar com essas temáticas.

O docente também destacou problemas relacionados à estrutura das escolas, como a falta de apoio e recursos para organizar eventos e atividades que tratem da consciência negra e dos povos originários. Ele mencionou que há dificuldades logísticas e de pessoal que complicam a implementação de projetos educativos mais abrangentes sobre essas temáticas. Por fim, ele ressaltou que a visão estereotipada dos indígenas ainda é um grande obstáculo. Há um esforço para desmistificar esses estereótipos nas aulas, mas a falta de material didático adequado e o desconhecimento de documentos importantes sobre a inclusão de estudantes indígenas no sistema educacional dificultam um trabalho mais efetivo nessa área.

A *entrevistada 3* relata que as dificuldades enfrentadas por ela para abordar a temática indígena nas aulas incluem a falta de formação específica durante sua licenciatura, que não preparava adequadamente os professores para tratar de questões indígenas. Além disso, ela menciona a carência de tempo e recursos para desenvolver projetos mais aprofundados sobre a temática indígena, destacando a necessidade de formação continuada para os professores e de uma estrutura curricular que inclua essas discussões de forma mais integrada e sistemática. Também enfrenta desafios significativos ao tentar incluir a temática indígena em suas aulas. Ela aponta que, muitas vezes, os alunos não escolhem participar das atividades relacionadas aos indígenas por interesse genuíno, mas sim por conveniência ou por achar que as atividades serão mais fáceis. Além disso, a falta de tempo e de recursos adequados para implementar projetos mais profundos e significativos sobre a temática indígena também são citados como barreiras. Ela também observa que há uma resistência institucional e cultural dentro das escolas, que dificulta a integração plena desses temas no currículo diário.

Durante este processo, é fundamental entender a conexão entre os conhecimentos antropológicos e os saberes docentes. De acordo com Oliveira, A. (2012), em vários cursos de formação de professores, os alunos têm alguma exposição inicial à Antropologia e seus princípios, isso inclui aqueles que virão a ser professores de Sociologia no Ensino Médio. Apesar disso, é notável que os futuros professores de Sociologia têm uma interação muito mais intensa com as temáticas antropológicas em comparação aos demais estudantes de ciências humanas, contudo, isso não significa que de maneira direta os docentes tenham conseguido manejar com facilidade as temáticas indígenas em seus cursos, como demonstrado

nas entrevistas dos docentes, são questões que necessitam de uma sensibilização por parte dos professores para que possam incluí-los, além disso, enfrentam as barreiras que já vem desde os cursos de graduação que não incorporam disciplinas referentes aos povos indígenas nos cursos de licenciatura, incluindo os cursos de Ciências Sociais.

Conforme Susane Oliveira (2015), nota-se uma lacuna na preparação básica e na formação continuada dos professores de História do Distrito Federal em relação à temática indígena. O estudo conduzido revela que os educadores admitiram não ter sido expostos a tais temas na época da graduação, que suas escolas não abordavam questões indígenas devido à falta de material didático apropriado, e que a abordagem da história indígena nos livros escolares era considerada de qualidade insatisfatória. Além disso, a autora observa que os professores não participaram de programas de formação continuada oferecidos pela SEEDF e buscavam informações sobre o tema de forma independente, consultando jornais, documentários e a internet. Outra questão ressaltada na pesquisa da autora é a ausência de disciplinas específicas sobre os povos indígenas durante a formação universitária, um ponto de destaque no curso de História da UnB, a disciplina só foi incluída depois de uma reforma curricular no curso, contudo, a disciplina não era obrigatória. Russo e Paladino (2016) chegam a afirmações semelhantes ao identificarem a importância da presença da temática indígena na formação inicial e continuada dos professores da educação básica, pois o que foi observado na pesquisa é que o ensino da temática indígena pouco mudou na escola básica, na medida em que as imagens, as ideias e as percepções sobre os povos indígenas permaneciam ultrapassadas.

As conclusões da presente pesquisa foram semelhantes às de Russo, Paladino e Oliveira, tanto no que se refere à formação nos cursos de graduação, formação continuada, livros didáticos e a persistência de imagens reducionistas e preconceituosas em relação aos povos indígenas ao longo da formação escolar. As mudanças ocorridas na Educação brasileira apontam na direção de um ensino interdisciplinar, entretanto, ele parece ser insuficiente se não incorporar uma transformação epistêmica em sua concepção e em suas ações. Nesse sentido, no Brasil em termos teóricos a discussão sobre a diversidade na Educação veio de diversas fontes e áreas.

A Antropologia contribui com essa perspectiva que foi sendo fortalecida nas últimas décadas em toda América Latina. Os debates têm se desenvolvido em torno do conceito de interculturalidade, fruto das lutas indígenas pelo direito à educação escolar. Os indígenas buscavam formas de educação que privilegiassem seus saberes, cosmovisões, organizações sociais, políticas, territoriais, como também desejavam autonomia para estipular os objetivos

e as configurações que queriam imprimir nesses processos educacionais. Como apontam Russo e Paladino (2018), o conceito de interculturalidade é bastante polissêmico e pode ser entendido “como uma inter-relação, diálogo e troca entre culturas diferentes, sem sobreposição da cultura dominante sobre outra subordinada” (p. 241). A interculturalidade também pode ser entendida como “instrumento de ‘empoderamento’ das minorias, das populações que estão à parte da cultura hegemônica” (op. cit., p. 241). As autoras argumentam que a educação intercultural não deveria ser uma causa exclusiva das minorias ou das populações minorizadas, mas sim um princípio integrante das leis que fundamentam o sistema educacional brasileiro (op. cit. p.241 e 242).

5. Conclusões preliminares

Em termos iniciais o objetivo do trabalho é refletir sobre a presença da Antropologia no ensino de Sociologia da educação básica por meio do ensino da temática indígena. Os docentes apontaram inúmeros elementos para articularmos essa relação. Foram elencadas as barreiras e dificuldades encontradas pelos docentes. Uma delas é a formação nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais as quais não têm formado docentes que estejam cientes e capacitados para aplicar as Leis 10.639/03 e 11.645/2008. As entrevistas realizadas com os três professores do Distrito Federal revelam uma compreensão superficial e fragmentada dos povos indígenas antes de sua formação universitária, sendo a Antropologia a disciplina que mais contribuiu para ampliar esse conhecimento durante o curso superior. Contudo, mesmo com a contribuição da Antropologia, os docentes relataram uma formação insuficiente para abordar aprofundadamente a temática indígena, apontando para uma necessidade urgente de revisão e mudanças dos currículos universitários. Repensando o papel secundarizado das licenciaturas nos cursos de Ciências Sociais.

Os departamentos de Antropologia das universidades não se ocupam da formação de futuros docentes e permanecem mais voltados à formação dos bacharéis, mesmo que a importância do pensamento antropológico na formulação das políticas públicas de Educação seja bastante relevante. A inclusão da temática indígena no ensino de Sociologia do EM enfrenta vários desafios, refletindo lacunas significativas na formação universitária dos docentes e na estrutura curricular vigente. Os professores também revelaram que pouco participam de cursos de formação continuada por diversas razões, seja pela falta de tempo, seja pela falta de apoio das escolas. Observaram também, que muitos dos docentes com os quais trabalham têm pouco interesse ou não vêem a necessidade de trabalhar a questão indígena ou étnico-racial em suas disciplinas. Para além da compreensão da importância da

aplicação da Lei 11.645/2008, é necessária uma *sensibilização* para que a temática indígena passe a compor de maneira definitiva os currículos de Sociologia. A lógica homogeneizadora que prevalece na cultura escolar precisa ser substituída por uma abordagem que reconheça e valorize as diferenças como construções sociais dinâmicas e enriquecedoras. Para tanto, é necessário também um compromisso institucional com a formação continuada dos docentes e a implementação de estratégias pedagógicas diversificadas que promovam o diálogo intercultural e a valorização da diversidade.

De acordo com o que os entrevistados relataram, é através da conexão dos conhecimentos dos professores, ou seja, com base em suas experiências no campo profissional, suas vivências pessoais, suas interações com os alunos e as instituições de ensino, que os docentes têm refletido e introduzido a temática indígena e tantos outros assuntos, que são frequentemente negligenciados ou omitidos nos currículos e nos livros didáticos. É comum que os docentes enfrentem resistência da própria instituição, da cultura e das práticas escolares para que a temática indígena seja lembrada em projetos interdisciplinares das escolas. A lei 11.645/2008 e a obrigatoriedade da sua aplicação é praticamente inexistente nos PPPs das escolas, nas semanas pedagógicas de debates e planejamentos coletivos e nas coordenações, como apontam os entrevistados. As questões indígenas, de maneira geral, acabam invisibilizadas no EM, ou só aparecem de maneira pontual como nas obras obrigatórias para o Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília que normalmente inclui alguma obra voltada para a questão indígena.

Os professores têm visões bastante críticas sobre os livros didáticos de Sociologia, tanto os anteriores ao NEM quanto os atuais. Esses materiais são bastante diversos, aprofundando alguns conceitos e temas, sendo bem trabalhados em alguns aspectos, porém falhando em geral ao negligenciar questões relacionadas à temática indígena. Isso é um problema, já que, de acordo com uma visão atual do currículo de Sociologia, a abordagem antropológica e os temas a ela vinculados deveriam ser mais explorados. Quando um material didático é insuficiente ou inadequado, acaba gerando uma carga maior de trabalho para os docentes, pois eles precisam pesquisar, estudar e preparar materiais complementares para serem utilizados em suas aulas. Assim, esses fatores combinados tornam o ensino sobre questões indígenas um desafio significativo, exigindo esforços adicionais por parte dos professores para superar as limitações estruturais e institucionais.

Assim, é fundamental refletir também sobre o papel do educador, já que ele tem o papel de promover a compreensão e o debate intercultural, o respeito à diversidade e a

valorização das identidades étnicas e culturais, promovendo também uma visão mais complexa da sociedade brasileira. Diante das mudanças no cenário educacional, é importante entender como os professores percebem seu lugar no processo de construção de uma educação mais inclusiva e intercultural, especialmente no que diz respeito à temática indígena. Portanto, a análise da temática indígena no contexto da Antropologia e na relação/intersecção com a Educação requer uma abordagem que considere não apenas os documentos oficiais, mas também a sua tradução na prática educacional dos professores, bem como uma reflexão sobre o papel desses educadores na formação de uma sociedade mais consciente e respeitosa de sua pluralidade.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001**. Brasília: MEC, 2001

BRASIL. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). **Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Bases Legais**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

BRASIL. Presidência da República. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 03**, de 10 de março de 2004.

CONSORTE, J. G. Culturalismo e educação nos anos 50: O desafio da diversidade. **Cad. CEDES** **18** (43), Dez 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CRw7rMHCy9gV8mPJ83C3KGk/abstract/?lang=pt> Acesso em: 15 de jan. de 2023.

DAUSTER, Tânia. Um saber de fronteira – entre a Antropologia e a Educação. **26º Reunião Anual da ANPED As Ciências Sociais e a Pesquisa em Educação**, 2003. <http://26reuniao.anped.org.br/outrostextos/setaniadauster.doc> Acesso em: 27 de dez. de 2022.

DAUSTER, Tânia. Sobre Etnografia e Educação: quais as perspectivas e dilemas? **Informativo Técnico-Científico Espaço, INES** - Rio de Janeiro, n. 29, p.32, Jan-Jun, 2008. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/772/772> Acesso em: 01 de jun. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica- Ensino Médio**. 1ª ed. Brasília: SEEDF, GDF, 82 p., 2014.

GUSMÃO, Neusa M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**, n. 43, p. 8-25, 1997.

GUSMÃO, Neusa M. Antropologia, Cultura e Educação na Formação de Professores. *Revista ANTRHOPOLÓGICAS*, ano 20, 27 (1): 45-71, 2016.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44. Acesso em: 02 de maio de 2022. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf

OLIVEIRA, Amurabi. Antropologia e Antropólogos, Educação e Educadores: o lugar do ensino de Antropologia na formação docente. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 13, n.01, p.120-132, jan./jun. 2012. Acesso em: 03 de novembro de 2022. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2444/2070>

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. A formação de professores-pesquisadores no Curso de História da UnB: uma análise da proposta curricular das atividades de Estágio Supervisionado. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p.187-197, 2015b. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/viewfile/4431/2553>. Acesso em: 20 de abr. de 2023.

ORTEGA PALMA, Albertina; MEJÍA JÍMENEZ, Petra Soraya Macuilxóchitl. PRÁTICAS METODOLÓGICAS DE ENTREVISTA DE FAMILIARES E ENVOLVIDOS COMO FONTE DA ANÁLISE DE CONTEXTO E MEMÓRIA HISTÓRICA: reflexões da antropologia forense no México. **Abya-yala: Revista sobre Acesso à Justiça e Direitos nas Américas**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 120–139, 2019. DOI: 10.26512/abyayala.v3i2.23702. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/abya/article/view/23702>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Coleção Temas & Educação, 10, 2009.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana . Lei 11.645/2008 e a inclusão da temática indígena na escola: algumas reflexões sobre a perspectiva intercultural na educação pública brasileira. In: **Interculturalidade(s) : entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**. SOUZA LIMA, A. C., CARVALHO, L.F. dos Santos e RIBEIRO, Gustavo Lins, (Org.) – Rio de Janeiro : Associação Brasileira de Antropologia; Contra Capa, 2018.

SACRISTÁN, J.G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: editora Penso, 2013.

SILVA, E. A.; BARBOSA, R. B.; CUNHA, L. A. As ciências sociais e o desafio da antropologia na prática docente na educação básica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1493-1508, jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15294>

SILVA, A. Q. DA .; ROCHA, F. R. L. DA .; MARTINS, W. C. L.. O USO DO BLACKFACE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 61, n. 1, p. 148–162, jan. 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED, nº 13, jan./abr. 2000, p. 5-24.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, v. 21, nº 73, p. 209-244, 2000.

VALENTE, Ana Lúcia. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural. In: GUSMÃO, Neusa M. (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003. p. 17-46.