

ARTIGOS SELECIONADOS, EXTRAÍDOS DO LIVRO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
PARA A CIDADANIA**

Vanessa R. Rodrigues (Org.)

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

NOTAS

A disciplina de Educação e Diversidade Cultural faz parte do curso de Pedagogia com o principal objetivo de compreender conceitos como cultura, identidade, diferença e multiculturalismo, numa reflexão quanto à diferença e diversidade cultural no espaço escolar. Neste contexto, as especificidades interétnicas representam um cenário rico de possibilidades de análise, abarcando questões sobre a Política Nacional de atenção educacional até os estudos sobre a diversidade na história, suas transformações e permanências nos aspectos culturais, econômicos e sociais no Brasil.

Neste ebook, eu, professora Vanessa Rodrigues, escolhi tratarmos de dois artigos presentes no livro virtual e que apontam para a pluralidade étnica que contribuiu para a formação histórico-social dos brasileiros. O primeiro artigo, intitulado “Teoria e prática pedagógica na diversidade: a questão indígena na escola”, de Itamar Adriano Tagliari, e o segundo artigo “Teoria e prática pedagógica na diversidade”, de Oseias de Oliveira, apontam para discussões sobre a questão da diversidade interétnicas, observando a preocupação quanto os limites e possibilidades na educação para superação das desigualdades neste contexto.

Esta reconstrução de conceitos ou desconstrução de preconceitos presentes no ebook serão acompanhados de várias indicações de leituras complementares e vídeos, compostos por documentários e entrevistas que ajudarão nos estudos, desencadeando novas reflexões e contribuindo para um conhecimento mais elaborado. Convido a todos e todas a leitura do ebook. Bons estudos!



Teoria e Prática Pedagógica na Diversidade: A Questão Indígena na Escola

Itamar Adriano Tagliari

A origem dos povos do continente americano vem sendo alvo de diferentes estudos. Piveta (2002) argumenta que uma única leva de caçadores coletores de origem asiática colonizou a América há 21 mil anos. Estudo, coordenado por Neves (2003), encontrou ossadas com datação de 11 mil anos em Minas Gerais, as quais tinham traços similares aos atuais aborígenes australianos e negros da África. As proposições mais aceitas pelos arqueólogos indicam que esses povos descendem de populações advindas da Ásia, sendo que os vestígios de sua presença datam de 11 a 12,5 mil anos (FUNAI, 2009). Mais especificamente no Sul do Brasil, Veiga (1994) cita que o conjunto mais antigo de achados arqueológicos corresponde, aproximadamente, há 7 e 8 mil anos.

No Brasil do século XVI, marcado pela chegada dos portugueses, viviam cerca de mil povos distintos, com uma população de 2 a 5 milhões de pessoas, segundo diferentes estimativas (AZEVEDO, 2008).

Na visão dos Povos Indígenas do Brasil, a história vivenciada, contudo não registrada pela história oficial, é assim informada:

Chegaram (os conquistadores) com fome de ouro e sede de de sangue, empunhando em uma das mãos armas e na outra a cruz para abençoar e recomendar as almas de nossos antepassados [...] fatores determinantes para o extermínio de dizimação dos nossos povos: Naquele então livre espaço, habitavam 970 diferentes povos, com



uma população em torno de cinco milhões de pessoas autodeterminadas Yine, Madija, Popungare, Hunikuin, Ashanika e tantos outros. Ao passar dos tempos, 498 anos mais tarde, existimos somente 215 povos, falando 180 idiomas, e uma população reduzida a 330 mil habitantes (MANIFESTO DA COMISSÃO INDÍGENA 500 ANOS, In: NOVAMERICA, 1999:7)

Sobre as condições de vida dos povos indígenas, Marcos Terena expôs o seguinte:

Nós, os índios, desde a meninice até a velhice, nós temos um código de vida equilibrado, na nossa maneira de ser, de viver, onde o menino, a menina tem as suas fases de criança, assim como de adolescente, de jovem, de homem, mulher, velho e velha. Esse equilíbrio de vida é que o pessoal perguntava porque índio tinha essa qualidade de vida. Nós vivíamos como os muito ricos, nós não tínhamos conta bancária, mas do ponto de vista ambiental, alimentar da saúde, vivíamos como ricos, não tínhamos problemas de loucura [...] agora a gente caiu no lado mais baixo da cadeia social desse país (TERENA, 2003:17-18).

Portanto, o processo de colonização levou à extinção de muitas sociedades indígenas, seja pela ação das armas, seja em decorrência do contágio por doenças dos países distantes, ou ainda pela “assimilação” dos índios à nova sociedade, com forte influência europeia, que visava o domínio político, econômico e religioso (FUNAI,2009).

A escola, nesse período, tinha o papel de “civilizar” os índios, por meio da transmissão de conhecimentos e valores da sociedade ocidental. O pensamento de acreditar que os povos indígenas constituíam sociedades sem escrita,



atrasadas e primitivas, que poderiam evoluir até a civilização, atravessou séculos, trazendo grandes consequências e perdas irreparáveis para os povos indígenas (ANGELO, s/d). Nesse contexto, a mesma autora revela que a educação escolar:

[...] foi utilizada como uma ferramenta de catequização, como aliada na discriminação e na visão ideológica do “índio”, que influenciou a formação do povo brasileiro. São construções ideológicas de desvalorização da imagem do outro, feitas pelo “branco europeu”, que foram inseridas nos currículos escolares, e se perpetuaram por muitos séculos, contribuindo para o massacre cultural dos povos indígenas. Outra idéia era acreditar que o “índio” não tinha passado histórico, conhecimento e até alma. Eram desconsideradas as narrativas históricas dos povos indígenas, relacionando-os a um tempo primitivo. A imposição do processo escolar entre os povos indígenas destruiu conhecimentos milenares, guardados na memória coletiva de cada povo e importantes para a humanidade. Por isso, muitos povos indígenas foram extintos e outros sobreviveram, mas perderam parte de elementos culturais como a língua e o território, porque foram obrigados a negar sua identidade para serem tratados como brasileiros

Desde o início da colonização brasileira até a década de 1970, os povos indígenas eram considerados uma categoria social transitória, cujo objetivo era sua “integração à comunhão nacional”, o que pode ser observado no estatuto do índio, de 1973, que, embora desatualizado com a nova Constituição, ainda não foi substituído. Com a Constituição de 1988, os povos indígenas passaram a ser considerados como povos distintos, com direitos específicos, sendo reconhecidas suas organizações sociais, econômicas e políticas distintas e fica estipulado que



o Estado deve respeitá-los enquanto povos distintos (AZEVEDO,2008).

A Constituição Federal de 1998, no Capítulo VIII, em seus artigos 215 e 231, respectivamente, responsabiliza o Estado pela proteção e incentivo de todas as manifestações culturais, e assegura (...) aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições; admite, portanto a pluralidade cultural característica da nação brasileira, atribuindo à União a tarefa de proteger e assegurar a existência dessas etnias e culturas diferentes.

Atualmente, existem 230 povos indígenas, com 180 línguas, distribuídos nos diferentes estados brasileiros, exceto no Piauí e no Rio Grande do Norte (Instituto Socioambiental, 2009). Conforme o censo demográfico de 2000 a população indígena é constituída por 701.462 pessoas, o que mostra um aumento dessa população em relação ao censo de 1991, que apontava uma população de 294.128 pessoas, ou seja, é um processo de recuperação demográfica que, entre outros fatores, foi causado pelo crescimento vegetativo e pelo fenômeno de “valorização étnica”, que são os povos que passaram a se reconhecer como indígenas, além da melhora das fontes de informações sobre esses povos.

Cabe destacar que os censos demográficos brasileiros começaram a captar, de maneira específica, os indígenas a partir de 1991, com a autodeclaração de pessoas no questionário da amostra (AZEVEDO, 2008). Um grupo de pessoas pode ser considerado indígena ou não se estas pessoas se considerarem indígenas, ou se assim forem considerados pela população que os cerca (FUNAI,2009).

Os grupos indígenas se organizam, no Brasil, em aldeias que estão localizadas em terras indígenas isoladas, afastadas ou próximas às cidades. Alguns territórios estão demarcados, outros encontram-se em processo conflitivo aguardando demarcação, e alguns grupos não conseguiram ainda o reconhecimento de seus territórios, vivendo em outros locais provisórios com



outros grupos étnicos ou fora de comunidades indígenas.

Apesar dos esforços da Constituição de 1988 e do aumento populacional no censo demográfico, percebe-se que as populações indígenas vêm sofrendo discriminação e racismo, muitas vezes provocados pelo senso comum.

O Brasil, que vai completar quinhentos anos no ano 2000, desconhece e ignora a imensa sociodiversidade nativa contemporânea dos povos indígenas. Não sabe ao certo sequer quantos povos nem quantas línguas nativas existem. O reconhecimento mesmo que parcial dessa diversidade não ultrapassa os restritos círculos acadêmicos especializados. Hoje, um estudante ou um Professor que quiser saber algo mais sobre os índios brasileiros, contemporâneos, aqueles que sobraram depois dos tapuias, tupiniquins, terá muitas dificuldades (RICARDO, 1995:29).

Grupioni (2001) explica que, segundo Ricardo, tal dificuldade se deve a diversas razões, entre elas: existe um grande abismo de comunicação cultural entre os índios e os brancos no Brasil, pois os índios não dispõem de canais regulares de comunicação e de expressão política no cenário nacional; a existência do conhecimento fragmentado e parcial que existe acerca das sociedades indígenas. Apenas metade das etnias indígenas conhecidas já foi pesquisada por especialistas, mas os trabalhos resultantes nem sempre são de fácil compreensão para o público leigo, embora existam exceções; outra dificuldade reside na forma pela qual a imprensa e os livros didáticos tratam a questão indígena. Muitas informações errôneas são publicadas na imprensa, bem como nos livros escolares.

Com esse pouco conhecimento a respeito dos povos indígenas, o mesmo autor explica que muitos são os estereótipos veiculados a seu respeito.



A imagem é a de um índio genérico, que vive nu na mata e mora em ocas. Segundo GALLOIS (2006), essas idéias arraigadas a respeito do que seja “a cultura indígena” impedem que se atribua valor a inúmeros aspectos menos conhecidos ou às adaptações criativas de saberes ancestrais que cada grupo indígena produz, de maneira dinâmica e sempre articulada ao seu ambiente, sua história e suas relações com outras culturas.

De maneira geral, percebemos os índios de forma homogênea. Assim, ao encontrar alguém que esteve em contato com os índios, a curiosidade mais comum faz com que a maioria das pessoas indague de que maneira eles vivem, o que comem, como namoram, entre outras questões, como se todos fossem iguais. Mas, na realidade, o termo ‘índio’ é definido em oposição a ‘branco’. O índio genérico não existe: existem povos distintos, com identidades próprias. Existem muitas etnias, cada um com seu próprio modo de ser e com sua maneira de ver o mundo (GRUPIONI, 2001).

Para um melhor entendimento da diversidade, apresentaremos no que se refere aos modos e jeitos de ser e conhecer, enfocando, entre outros temas, o meio-ambiente, a organização política e social, línguas, cosmologia e suas inter-relações.

Cabe salientar que os conhecimentos acoplados a um determinado modo de vida e de pensar o mundo estão sempre em constante transformação, quer sejam transmitidos em forma oral ou escrita. A criatividade e a capacidade de adaptação existem potencialmente em qualquer cultura (GALLOIS, 1999).

Modos e jeitos de ser e conhecer (GALLOIS, 2006):

a) O jeito de conhecer as plantas dos povos Wajãpi tem a categoria mais abrangente que é denominada *temitãgwerã* e designa todas as espécies cultivadas e em oposição, as plantas selvagens são chamadas de *temitãe'ã*, que significa literalmente “não cultivado”. Além dessa classificação abrangente,



existem muitas outras usadas pelos Wajãpi em contextos específicos.

A agricultura não está apenas relacionada à subsistência, mas à cosmologia desse povo. Segundo a tradição, no tempo de origens, todos os seres que viviam na terra eram “como a gente” e compartilhavam hábitos e corpos semelhantes. Mas, devido a comportamentos abusivos, a terra foi destruída e recriada. Nessa recriação, a floresta surge como o domínio dos animais e dos espíritos e os homens precisam criar seu próprio espaço, e o fazem por meio da agricultura. Sendo assim, cada aldeia nasce de uma roça, as plantas cultivadas são emblemas dessa apropriação de um domínio propriamente humano.

b) O jeito de conhecer as aves dos povos Oiapoque se apoia na rememoração de episódios dos tempos míticos, quando todos os seres adquiriram suas atuais características. Embasando essas características, as aves são “gente como nós” e têm poderes de cura. Para os Galibi-Marworno, as aves assumem um papel de destaque em relação às práticas de cura, sendo auxiliares dos pajés.

c) Para os povos Tiriyo, a diferença entre os seres animais e vegetais simboliza a diferença entre diferentes grupos de pessoas que existem no mundo. Entre esses povos existem pessoas que se identificam como *Aramayana* (gente abelha), *Aramiso* (gente pombo), *Maraso* (gente águia), *Pirouyana* (gente flecha), entre outras.

Para os Tiriyo, uma vez que se conhece outra pessoa, o ato de conhecer se completa por meio de algo que se “pega” desse outro e se incorpora para si, ou seja, entre esses povos busca-se o que se acha bonito e que é considerado “bom”.

d) O jeito de respeitar no tratamento pessoal, ou *kutuma*, é um sentimento muito forte entre os Tiriyo. Essa forma de tratamento se aplica principalmente entre um genro e uma nora e seus sogros. Da mesma maneira, o tratamento respeitoso



estende-se entre os cunhados, que devem se tratar da melhor maneira possível. Não podem, por exemplo, fazer brincadeiras, insinuações, falar bobagens ou outras coisas relacionadas à vida dos outros. João Tiryó disse “nós temos esse respeito muito grande que já vem dos antepassados, isso é como uma lei [...]”.

e) Em relação aos modos de ver, ou seja, jeito de ver no sonho e nos “espelhos” do Pagé, os humanos não são donos da diversidade existente na terra; as plantas e os animais têm seus respectivos donos (-*jarã*). Assim, *jane jarã* é o dono da humanidade, *yy jarã* é o dono das águas e assim por diante. É por entenderem que tudo tem dono que os Wajãpi mantêm relações comedidas com as criaturas controladas por cada *jarã*.

Os *jarã* não são vistos por todo mundo da mesma maneira. Somente os pajés acessam diretamente os donos das espécies animais e vegetais, vendo-os como pessoas, com características próprias. Quem não é pajé vê os *jarãs*, durante o sonho, para anunciar algum problema ou dar algum conselho.

f) O jeito de fazer festa: os *Turés* são festas realizadas pelos pajés para retribuir as curas realizadas aos *karuãna*, seus espíritos auxiliares e moradores do “outro mundo”, os quais são seres sobrenaturais e encantados. É a ocasião em que a comunidade dança e canta, junto com esses seres sobrenaturais, que vêm alegrar a festa e ouvir o pajé cantar.

O contato dos pajés com o *karuãna* é um dos mais importantes aspectos na cosmologia dos Povos Galibi-Marworno. Essa festa é normalmente realizada na época da seca e da derrubada das roças. Mas tem sido pouco realizada atualmente, pois é coisa séria e, sobretudo, perigosa. Deve ser realizada segundo regras bem definidas, para ser motivo de alegria e não de desgraças.

g) Tratando-se do jeito de fazer política entre os Tiryó, assim como no universo tudo tem dono, toda aldeia também tem seu “dono”, que é chamado de *pataetu*, o qual identifica e escolhe o local da aldeia. A sua principal tarefa é zelar



pelo bem estar dos membros da sua comunidade, garantindo a prosperidade de sua aldeia. Além disso, se ele for bem sucedido, com os donos de outras aldeias, tem a chance de ser conhecido como um líder importante local e regionalmente. Em certa altura de sua vida, quando já tiver netos, um *pataentu* que tenha construído uma boa trajetória de relações políticas internas e externas será reconhecido como *tamutupë*.

Contudo, para se chegar à condição de *tamutupë*, ter um bom auxílio espiritual é fundamental, por isso, quase sempre ele é um pajé. Só assim poderá contar com o apoio de uma rede de espíritos aliados, que intervenham por ele na outra dimensão do mundo, invisível, mas fundamental no mundo visível.

Ainda sobre as questões políticas: “a primeira coisa que um visitante deve fazer quando chega a uma aldeia Kuikúro, ou a qualquer outra aldeia alto xinguana, é ir até o meio da praça central, até a “casa dos homens”, para ser recepcionado pelos chefes e explicar-lhes o motivo de sua vinda” (FRANCHETTO, 1999:64).

No que diz respeito à chefia e à organização da sociedade, a mesma autora explica que existem muitas diferenças entre os Parakanã ocidentais e orientais. Os orientais possuem dois chefes, que são normalmente homens mais velhos e que realizam a reunião dos homens, e nas quais é vedada a participação de mulheres. Na reunião, os chefes não dão ordens, permitem que todos falem: são propiciadores da conversa e especialistas na tradição e no ritual. Já os ocidentais não possuem chefes, nem líderes e são totalmente igualitários. Cada um faz o que quer, nos limites da liberdade do outro.

Ao abordar sobre a organização política dos Kaingang, Tomassino (2006) explica que uma característica da cultura é a centralidade do político. Pode-se dizer que a vida social Kaingang se manifesta por uma gramática política, enquanto os Guaranis apresentam um discurso religioso. Na cultura Kaingang,



o discurso religioso está oculto no político e na cultura Guarani o político está oculto no religioso.

Atualmente, o poder político Kaingang dentro das Terras Indígenas está estruturado na figura do cacique e sua liderança. Desde a década de 1990, as comunidades Kaingang escolhem o cacique e membros da liderança através de eleições. Internamente, o cacique, junto com a liderança, tem a prerrogativa do planejamento e organização dos trabalhos comunitários, de controle social interno e, externamente, de representação nas instituições públicas municipais, estaduais ou federais”(TOMMASINO,2006:47)

Sobre a organização social dos Kaingang, a mesma autora explica que na cosmologia, o universo humano, natural e sobrenatural, é classificado simbolicamente em duas metades: *Kamé* e *Kairu*. Essas duas partes expressam, na mitologia e nos rituais, as noções sobre a pessoa e sobre o corpo, nas relações sociais.

Ao falarmos da diversidade cultural, cabe ressaltar as línguas indígenas. Segundo Franchetto (1999:18):

Como todas as línguas minoritárias, as línguas indígenas sofrem ameaças de extinção, pois seus próprios falantes correm o risco de desaparecimento físico ou cultural. Toda vez que uma língua deixa de existir, o mundo fica mais pobre, em sua diversidade.

A mesma autora explica que com base em semelhanças de vocabulário e, às vezes, até de gramática, as línguas indígenas no Brasil são agrupadas



em famílias e as famílias em troncos, além disso, existem também as línguas isoladas. Supõe-se que, assim como diferentes dialetos se formaram pelo fato de falantes da mesma língua se dividirem em grupos, pelo distanciamento físico, o mesmo deve ter acontecido com línguas de uma mesma família ou mesmo tronco. Franchetto (1999:9-10) ressalta que: “As línguas indígenas são línguas no sentido pleno do termo, como qualquer outra língua falada no mundo. [...] Não existe língua primitiva. Toda língua é completa e rica, servindo plenamente para todos os usos que dela se possa fazer.”

Visando a promoção da diversidade cultural, Ângelo (s/d) aborda:

No contexto atual, a sociedade nacional também tem o desafio de redefinir suas posturas, seus conceitos políticos e sociais, para garantir às minorias o direito à igualdade e à diferença. Num país como o Brasil, pluricultural e multiétnico, mas marcado pela desigualdade social, corrigir os erros do passado requer uma tomada de decisões e mudanças nas ações governamentais e uma reflexão profunda na história brasileira. A educação pode ser um dos instrumentos pedagógicos sociais para construir as relações interculturais, baseadas no diálogo entre as culturas. Os povos indígenas têm muito a contribuir na busca de um mundo melhor para a humanidade. E partindo da igualdade, da diferença e da parceria que podemos criar o novo. Esse novo só poderá ser criado se a sociedade nacional oferecer a oportunidade aos povos de mostrarem a sua capacidade e competência de gerenciar seu próprio destino. Enfim, trata-se de construir também novas concepções de entender o outro dentro da sua potencialidade individual e coletiva.

Contudo, Grupioni (2001) revela que em noticiários de televisão, jornais e revistas, a presença dos índios, com frequência, é mencionada em situações



de violência e conflito, contudo, ao contrário do que isso pode sugerir, eles não estão acabando. Outra idéia equivocada é que, ao aprender a falar português e a escrever, ao utilizar produtos industrializados, como painéis de alumínio, roupas, relógios, gravadores e filmadoras, esses povos estariam deixando de ser índios. À medida que a realidade se transforma, o homem busca novos símbolos que possam traduzir o significado das novas realidades. O fato de consumir produtos industrializados, de dominar novas técnicas e novos conhecimentos, não faz com que uma sociedade deixe de ser indígena.

O problema central é, portanto, a visão estática que embasa a idéia de cultura, profundamente arraigada no senso comum e que se manifesta frequentemente na busca de “autenticidade”. [...] No Brasil especialmente, em função do valor simbólico atribuído a tudo que se refere a “índio”, tende-se a congelar uma imagem idealizada do que seja “a cultura indígena”(GALLOIS,2006:19).

Grupioni (2001) aborda que os próprios índios estão conscientes das dificuldades de se relacionar de maneira mais digna com nossa sociedade e reivindicam, de diferentes formas e em diferentes esferas, novas formas de relacionamento com o Estado e com os segmentos da sociedade com os quais têm contato. Esse tema tem sido levantado nos encontros de professores indígenas que ocorrem em todo o território nacional, visando entre outros fatores: que a sociedade não indígena deve ser educada no sentido de abolir a discriminação histórica, manifestada constantemente nas suas relações com os povos indígenas; para que se respeite os índios e suas culturas nas escolas não indígenas e nos livros didáticos; nas escolas dos não índios seja corretamente tratada e veiculada a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros, buscando acabar com os preconceitos e o racismo.



No artigo 1 da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas verifica-se que:

Os indígenas têm direito, como povos ou como pessoas, a usufruir plenamente de todos os direitos Humanos e liberdades fundamentais reconhecidos pela Carta das Nações Unidas, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e pela normativa internacional dos direitos humanos” (2008:6).

Nesse sentido, cabe salientar também a Lei 7.716/89, que aborda sobre o racismo, que define os “crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional (nova redação dada pela Lei 9.459/97)”.

Sabemos da importância da escola no processo de formação dos referenciais básicos. Nesse contexto, sobressai a importância do livro didático, que às vezes é o único material impresso que os alunos dispõem e a única fonte para a formação da imagem do ‘outro’. E como o livro didático trata a temática indígena? Com grande frequência, os manuais escolares incluem afirmações, às vezes contundentes, contra o racismo e o preconceito, exprimindo o incentivo a uma visão de respeito e tolerância em relação a grupos etnicamente diversificados. No entanto, uma leitura mais atenta desses textos revela a dificuldade dos autores em lidar com a existência de diferenças étnicas e sociais na sociedade brasileira atual. Nestes casos, muitas vezes, verifica-se uma volta ao passado. Sendo assim, esta é a primeira crítica ao livro didático: quase sempre o enfoque dado a índios se concentra no passado, aparecendo apenas em função do colonizador (GRUPIONI, 2001).



Ao desconsiderar a história do continente, os manuais didáticos erram por omissão, redução e simplificação, pois não consideram relevante o processo histórico em curso no continente. [...]. Ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entender a presença indígena no presente e no futuro, apesar de os meios de comunicação divulgarem cotidianamente informações acerca dos índios de hoje. [...] Os manuais didáticos operam com a noção de um índio 'genérico', ignorando a diversidade que sempre existiu entre os inúmeros grupos.”(GRUPIONI,2001)

As lutas sociais que conseguem agregar segmentos da sociedade em maior número e diversidade tendem a conquistar alguns avanços nos movimentos sociais, que incluem o movimento indígena por educação, que resultou em mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n 9.394/96, a temática indígena é tratada no título VIII, Das Disposições Gerais, nos artigos 78 e 79. Essa Lei, no artigo 78, estabelece que o Sistema de Ensino da União desenvolva programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural dos povos indígenas. No artigo 79, estabelece as responsabilidades da União em apoiar, técnica e financeiramente, os sistemas de ensino no provimento de educação intercultural às comunidades indígenas.

Em 2009, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC (2008) estará realizando a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - CONEEI. Na página de abertura, Joaquim Maná Kaxinawá - professor e presidente da OPIAC - explica que:



A Conferência de Educação Escolar Indígena deve, antes de tudo, ter um papel de indicar mudanças e influenciar positivamente o Estado na oferta de Educação Escolar Indígena. As conferências regionais devem apontar inovações, a partir do contexto local, para serem incorporadas nas leis e diretrizes dessa modalidade de educação. É necessária a criação de uma política própria de Educação Escolar Indígena que respeite a diversidade de cada contexto local. A política atual de educação escolar indígena não respeita a territorialidade e divide os povos indígenas de forma equivocada. Deve-se pensar na participação comunitária na gestão da educação, a partir da criação de novos mecanismos administrativos e burocráticos para essa gestão.

Segundo os organizadores, a conferência visa: criar e fortalecer os espaços de participação comunitária nas políticas públicas de educação escolar indígena; promover uma educação escolar intercultural que contribua com os projetos de futuro e de cidadania dos povos indígenas e debater os objetivos, avanços e desafios da educação escolar indígena no Brasil, estabelecendo prioridades para as políticas públicas em desenvolvimento.

A conferência será realizada em três momentos, sendo o primeiro por meio de conferências nas comunidades educativas, depois conferências regionais e, por fim, a conferência nacional. Cabe destacar cada uma das partes, visto a importância de percebermos a necessidade do envolvimento das pessoas na educação indígena.

Nas conferências nas comunidades educativas, todas as pessoas da comunidade, envolvidas e interessadas na educação, vão refletir, na escola, sobre



três questões orientadoras: Por que queremos a escola? O que já conquistamos e temos hoje? O que fazer para avançar na educação escolar que queremos? Essas discussões poderão ser registradas de diferentes formas (cartaz, texto, desenho, depoimento, vídeo ou outro material que a comunidade educativa considerar representativo das discussões). Todas as escolas indígenas podem e devem realizar a conferência. As escolas podem sediar a Conferência, convidando para o debate todas as pessoas que colaboram com a educação escolar, como as lideranças, os sábios, as pessoas mais velhas, os xamãs, os curandeiros, os pajés, os pais e as mães, os alunos e alunas, bem como a equipe que trabalha na escola,

O material produzido será considerado o Documento Final da Conferência daquela comunidade escolar e deverá ser enviado para a Comissão Organizadora da Conferência Regional. Nas conferências regionais, os participantes, indígenas e não-indígenas vão debater as prioridades das comunidades e de sua região para a melhoria da educação escolar indígena, a partir dos documentos produzidos nas Conferências das Comunidades Educativas. Nesta etapa serão eleitos os Delegados e votadas as propostas prioritárias à Conferência Nacional.

Nesta I Conferência em Brasília, participarão 600 Delegados (indígenas e não indígenas), que vão debater as prioridades discutidas nas etapas anteriores, escolhendo coletivamente as prioridades para a melhoria da educação escolar indígena. Essas deliberações serão consideradas pelo Ministério, pelas Secretarias Estaduais e Municipais e Conselhos Estaduais de Educação, pelas Universidades e Escolas da Rede de Educação Técnica e e Profissional, para a definição das políticas públicas que promovam a educação escolar indígena.

Percebe-se uma preocupação da sociedade indígena e não indígena visando à discussão de temas relevantes para a educação indígena, em que



toda a comunidade terá condições de apresentar e discutir seus anseios, que poderão ser abordados e utilizados para a definição das políticas públicas que promovam a educação escolar indígena.

Uma experiência teórico-prática, envolvendo atividades relativas à questão indígena e o ambiente escolar, mas especificamente visando aproximar a Universidade (Cursos de Educação Física, Nutrição, Biologia e Agronomia) e a Educação Básica Indígena, está sendo realizada por meio do Programa de Extensão Universidade Sem Fronteiras – SETI/PR; Subprograma: Apoio às Licenciaturas; Universidade Estadual do Centro-Oeste/Guarapuava; Departamento de Educação Física. O projeto de extensão intitula-se “Integração Educação Básica e Ensino Superior: Educação para a Saúde”.

O projeto surgiu a partir de uma tese de doutorado realizada na Terra Indígena Rio das Cobras. Ao estudar os Kaingang, Tagliari (2006) sugere que ações integradas entre universidade, prefeitura municipal, Fundação Nacional do Índio, Fundação Nacional de Saúde, entre outras entidades e os povos indígenas devem ser efetuadas. A universidade pode trabalhar junto às comunidades indígenas no sentido de verificar a possibilidade de introduzir novos alimentos que venham a ser aceitos pela comunidade, inclusive frutas e verduras, as quais são quase inexistentes. O auxílio na administração de hortas e pomares poderia contribuir na diversidade de alimentos para esses grupos, visto que a Sede da Aldeia fornece sementes de alguns tipos de alimentos, como feijão e milho. Outra contribuição seria na combinação e utilização dos alimentos. Deve-se ter claro que o grupo possui suas próprias características, sendo necessário entender e respeitar a cosmologia do grupo envolvida com a alimentação. Melhoras na condição alimentar repercutiriam favoravelmente no crescimento dessas crianças.



Em se tratando de atividade física, verifica-se que as atividades são quase todas, exclusivamente, informais. Contudo, a realização de atividades programadas poderia contribuir à ampliação do repertório motor das crianças, resultando, desta forma, em condições mais favoráveis à realização das atividades diárias e esportivas e preparando as crianças para outras atividades mais complexas que aprenderão no futuro, bem como ampliando a cultura corporal do movimento.

Entre os resultados do projeto de extensão alcançados, até o presente momento, destacam-se as atividades realizadas pelos professores e acadêmicos dos cursos de Educação Física, Ciências Biológicas, Nutrição e Agronomia. Estas atividades estão sendo desenvolvidas a partir da troca de conhecimentos destas áreas com a população da Terra Indígena/ Rio das Cobras, respeitando-se as características da cultura indígena da região.

Entre os benefícios conquistados destaca-se a integração entre a educação básica e o ensino superior, tendo como foco a educação para a saúde, em que se verifica a ampliação do contato entre a educação básica e o ensino superior, por meio da formação de um grupo de trabalho, desenvolvendo atividades acadêmicas voltadas para o diálogo qualificado entre esses dois níveis.

Por meio da prática, está sendo propiciado o conhecimento do campo de atuação escolar aos estudantes dos cursos universitários envolvidos, promovendo a formação ampla e de qualidade acadêmica aos alunos de graduação e aos egressos, recém-formados, envolvidos direta ou indiretamente com o programa.

Desta forma, está sendo oportunizado o aprofundamento, aplicação e criação de formas de atuação frente às escolas públicas, envolvendo populações indígenas no desenvolvimento da educação para a saúde, bem como estimulando a fixação de valores e reforçando a cidadania e a consciência social de todos os participantes.



REFERÊNCIAS

ÂNGELO, F. N. P. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A DIVERSIDADE CULTURAL NO BRASIL. <http://www.forumeja.org.br/ei/files/A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESCOLAR%20IND%C3%8DGENA%20E%20A%20DIVERSIDADE%20CULTURAL%20NO%20BRASIL.pdf> (acessado em 20/mai/2009).

AZEVEDO, M. M. Diagnóstico da População Indígena no Brasil. In: *Ciência e Cultura*. Ano 60, n 4, out/nov/dez, 2008. pág. 19-22.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça. Lei nº 7.716/89. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1989.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil (1998), Capítulo VIII, artigos 215 e 231, 1998. DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS. Nações Unidas: Rio de Janeiro, 2008.

FRANCHETTO, B. Povos, Aldeias, Histórias e Culturas. In: *Índios no Brasil 2*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999.

Fundação Nacional do Índio/FUNAI. <http://www.funai.gov.br/> (acessado em 18/mai/2009).

GALLOIS, D. Novos e Velhos Saberes. In: *Índios no Brasil 2*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999.

GALLOIS, D. T (org.). Patrimônio Cultural Imaterial e Povos Indígenas: Exemplos no Amapá e norte do Pará. São Paulo: Iepé, 2006.

GRUPIONI, L. D. B. Índios: passado, presente e futuro. In: *Índios do Brasil 1* / Secretaria de Educação a Distância, Secretaria de Educação Fundamental. - reimpressão. Brasília MEC,

SEEDSEF, 2001. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001985.pdf> (acessado em 18/mai/2009).

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2009. <http://www.socioambiental.org> (acessado em 16/jan/2009).

NEVES, W. (coord.) A Terra de Luzia. In: *Pesquisa Fapesp*, n 86, p 42-45, 2003.



NOVAMERICA, La Revista de La Pátria Grande. Pluralismo Cultural. Rio de Janeiro: Novamerica, N.º.82, junho, 1999

PIVETA, M. Bastou uma Viagem. In: Pesquisa Fapesp, n 77, p 34-38, 2002.

RICARDO, C. A. Os “índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea do Brasil. In: SILVA, A. I. e GRUPIONI, L. D. B. A Temática Indígena na Escola: Novos subsídios para professores. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE / MEC, 2008. I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEEI. <http://www.seduc.mt.gov.br/storage/webdisco/CONEEI.pdf> (acessado em 18/mai/2009)

TERENA, M. O Esporte como Resgate de Identidade e Cultura. In: ROCHA FERREIRA, M. B. (org.). Cultura Corporal Indígena. Guarapuava: Ed. UNICENTRO, 2003.

TAGLIARI, I. A. Crescimento, Atividade Física, Performance e, Ingestão Alimentar em Crianças Indígenas, Urbanas e Rurais. Campinas: Unicamp, 2006 (Tese de Doutorado).

TOMASSINO, K. Os Kaingang no Paraná: aspectos históricos e culturais. In: Educação Escolar Indígena/ Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena. Curitiba: SEED-Pr, 2006. (Cadernos Temáticos).

VEIGA, J. Organização Social e Cosmovisão Kaingang: uma introdução ao parentesco, casamento e nominação em uma sociedade Jê Meridional. Campinas: UNICAMP, 1994.



Teoria e Prática Pedagógica na Diversidade: Desafios da Educação para a Diversidade

Oseias de Oliveira

Contemporaneamente a educação no Brasil, seja por força das leis ou de reivindicações civis dos mais diversos segmentos étnico-culturais, não entende mais como possível a ausência em suas abordagens do tema da diversidade. É evidente que desde os primórdios das relações educacionais no país, a cultura brasileira foi explicada como resultado do encontro de brancos, negros e índios; entretanto, o viés pedagógico utilizado sempre foi o da valorização do elemento branco e da identificação simplista do negro com a escravidão e do indígena com a ingenuidade. Superar essas proposições constitui um dos maiores desafios da contemplação da diversidade na prática pedagógica.

Como promover essa superação é a grande questão que se coloca, principalmente considerando a formação de grande parte dos educadores atuantes, os quais encontram constantes dificuldades em abordar esse tema de maneira realmente significativa e representativa da diversidade. Mesmo os mais empenhados nessa tarefa incorrem na reprodução de preconceitos e subvalorizações.

Pensar a educação numa perspectiva da diversidade não é tarefa fácil. Implica numa real valorização da cultura negra e indígena, calcada numa ética de responsabilidade que está em constante tensão com a efemeridade e velocidade dos processos sociais, culturais, políticos e econômicos (SILVA,2007).



Abordar a diversidade não é simplesmente conceder mais tempo/ espaço na sala de aula para entender a escravidão e emancipação do negro ou a cultura indígena antes da chegada dos portugueses. Tampouco é tratá-los como estigma de minorias, haja vista que os negros são quase metade da população e que os indígenas, apesar de constituírem uma população em menor número, resistem com a manutenção de sua cultura em todo o território nacional, sendo responsáveis, por exemplo, pela existência de mais de 180 idiomas falados no país.

Ao contemplar a diversidade não se deve apenas olhar para o passado, pois as culturas e as identidades culturais são vivas e se modificam. Daí a necessidade de olhá-las no presente com suas produções e as mais diversas contribuições para aquilo que se configura como cultura brasileira. Isso significa que ao falarmos de negros e índios na escola, podemos fazê-lo através de autores negros e indígenas, sem excluir ou primar pelas produções de brancos. E o mais importante: fazê-lo com naturalidade, tirando-os do campo do exótico ou de datas comemorativas como o treze de maio (dia da abolição da escravidão) ou o dezanove de abril (dia do índio).

É preciso destacar também que o trato pedagógico da diversidade não está circunscrito no âmbito de algumas disciplinas como a história, a literatura e as artes, mas deve perpassar todas as outras, pois trata-se de um valor, uma nova visão e atitude diante da pluralidade e não apenas um conteúdo. O que se pretende é uma prática pedagógica que parta da diversidade e não uma que ensine a diversidade. Isso tudo é muito complexo, pois desde o século XVIII e XIX as identidades culturais diversas foram unificadas e homogeneizadas em nome de uma identidade nacional.

Esse processo considerou o idioma nacional, a história e as raças como articuladores da categoria de Estado unificado de modo que as diferenças



lingüísticas e de costumes no território nacional não passavam de relíquias do passado. É importante ressaltar que a educação cumpriu papel decisivo nessa construção promovendo a expansão e disseminação do discurso oficial. É igualmente necessário perceber que hoje essa pretensão de identidade unificada, segura e coerente não passa de uma construção social e que as idiosincrasias étnicas, culturais e até individuais saltam aos olhos em qualquer lugar do mundo.

Contudo, temos que ter o cuidado de perceber que a pretensão de (des) homogeneizar a cultura não significa uma separação e categorização da diversidade existente. A abordagem deve ter em vista o complexo de interrelações natural entre elas, caso contrário, cairemos na ideia, já desfalcada, de propagarmos a tolerância relacionada a uma postura de indiferença.

Para a educação, portanto, o problema da diversidade se afirma como paradigma e como tal deve ser entendido em sua máxima complexidade. Não se trata de acrescentar uma coisa aqui, tirar outra ali, seja no projeto político pedagógico ou no plano de aula do professor. É uma mudança estrutural no modo de pensar do educador, o que requer o abandono de coisas já aprendidas e arraigadas em sua memória e em sua prática. É um constante vigiar para não continuar reproduzindo conceitos já superados e um incessante refazer, repensar, rever, reavaliar sua própria postura diante da diversidade.

O primeiro passo nesse sentido é entender essa quebra de paradigma e o que de fato ela implica na prática pedagógica. Esse texto pretende oferecer alguns norteadores para essa compreensão.

Inicialmente julgamos necessário uma contextualização do surgimento das leis reguladoras da obrigatoriedade de inserção dos temas afros e indígenas na educação, principalmente, a Lei 10639/03. É mister reconhecer que a promulgação desses mecanismos legais não se faz repentinamente e que se articulam num movimento global de reconhecimento e de afirmação identitária



engendrada pelos próprios representantes culturais, exemplo disso é a *A Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo Pela Cidadania e a Vida* ocorrida na década de noventa.

Depois discutiremos conceitos fundamentais que ainda continuam sendo empregados arbitrariamente nessa temática, tais como racismo, preconceito, democracia racial, identidade étnica e negro. Muitas dessas ideias parecem de simples aplicação pedagógica, mas não o são, exatamente, porque foram repensadas nos últimos tempos e hoje tomaram outra dimensão que exige mudanças e cuidados na sua aplicabilidade.

Por último, abordaremos algumas possibilidades de práticas pedagógicas contemplativas da diversidade. Como já mencionamos a complexidade dessa tarefa, não gostaríamos de oferecer aqui, ideias prontas para serem simplesmente reproduzidas, mas sim fazer apontamentos de múltiplos recursos didáticos e inferências possíveis, considerando também a diversidade das linguagens a serem utilizadas, principalmente, para valorizar as produções atuais que permeiam nosso cotidiano e nem sempre se fazem presente no material didático.

PERCURSO DA LEGISLAÇÃO NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

Nos últimos anos a questão da diversidade ganhou uma grande atenção por parte do poder público e de suas esferas participativas. Os movimentos sociais, pesquisadores isolados, núcleos de pesquisa e sociedade em geral também passaram a discursar a respeito da ideia da diversidade. Nesta expansão do discurso e reivindicações de grupos sociais interessa compreender o momento em que a diversidade ganhou destaque e distanciou-se da noção que é marcante



para a sociedade brasileira, ou seja, a reivindicação da igualdade. Com efeito, ainda que divergentes, tanto o discurso a respeito da diversidade quanto o da igualdade estão envolvidos por uma noção mais ampla de afirmação étnico-racial.

Para compreender melhor esta transformação é importante percorrermos um pouco o caminho deste movimento pela afirmação e reconhecimento, principalmente, dos negros na sociedade brasileira. Ainda que o movimento de afirmação étnica, reconhecimento e legitimação territorial indígenas tenha uma importância significativa neste tema, para efeitos didáticos abordaremos apenas o percurso do movimento negro .

Tem ocorrido nos últimos anos um direcionamento da compreensão para estabelecer como marco inicial da questão da afirmação negra no Brasil a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em 1995. O grande movimento realizado em 20 de novembro, numa segunda-feira, com a participação de mais de trinta mil ativistas oriundos de diversas partes do país tinha o objetivo principal de se constituir no ícone da homenagem dos trezentos anos da morte de Zumbi dos Palmares.

O movimento concentrado em frente ao Congresso Nacional, envolto por atividades políticas e culturais, foi decorrente de um esforço de planejamento e organização que durou meses e contou com o apoio das centrais sindicais (CGT, CUT e Força Sindical faziam parte da Comissão Executiva) e das entidades do movimento negro, das quais se destacaram os Agentes de Pastoral Negros (Apneias), Comunidades Negras Rurais, Fórum Nacional de Entidades Negras, Fórum de Mulheres Negras, Movimento Negro Unificado (MNU), Movimento Pelas Reparações (MPR) e a União de Negros pela Igualdade (UNEGRO).

O intuito principal da marcha era o de constituir-se “num ato de indignação e protesto contra as condições subumanas em que vive o povo negro deste país, em função dos processos de exclusão social determinados pelo racismo



e a discriminação racial presente em nossa sociedade” (EXECUTIVA, 1996). Neste sentido era importante a instituição de um Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. Este programa buscava indicar áreas ou temas prioritários para a promoção da igualdade na sociedade brasileira: como a educação, a saúde, comunicação e cultura, democratização da informação, mercado de trabalho, violência, religião e terra.

O documento entregue ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, é notório porque suas preocupações apontam para a desigualdade nas oportunidades e nas decisões jurídicas; portanto, a eliminação da discriminação e da desigualdade deveria dar-se por meio da promoção de medidas positivas que efetivassem as condições materiais da igualdade. O discurso sobre a diversidade só aparece neste documento quando se faz menção à diversidade étnico-racial brasileira, que precisa ser valorizada e tratada adequadamente.

Este momento chegou a ser entendido como um símbolo porque ele representa a articulação de vários grupos militantes que atuavam nos sindicatos, nas universidades, nos órgãos governamentais, nas entidades religiosas e no interior dos partidos, unidos em torno do combate ao preconceito e à discriminação.

Desta ampla articulação alguns decretos foram estabelecidos com o intuito de atender às reivindicações dos movimentos sociais negros: o Decreto de 20 de novembro de 1995 instituiu o grupo de trabalho interministerial para a valorização da população negra; a lei nº 9.315, de 20 de Novembro de 1996 estabeleceu a inscrição do nome de Zumbi dos Palmares no Livro dos Heróis da Pátria.

Neste contexto, a mobilização tornou-se muito mais ampla em vários estados e municípios de maneira a combater os estereótipos sociais e raciais presentes nas relações de ensino. Na Bahia, em Minas Gerais, no Pará, no Sergipe, em São Paulo e no Rio grande do Sul surgiram leis apontando para a



valorização da cultura, religião e história africana e afrobrasileira. Cabe destacar a sanção da Lei 1187 de 13 de Setembro de 1996, pelo governador Cristóvão Buarque, em Brasília-DF.

A Lei 1187/1996 estabelecia que os currículos das escolas de primeiro e segundo graus do Distrito Federal incluíam o estudo da raça negra; também valorizariam aspectos culturais, políticos e sociais do negro na formação do Brasil e para tanto, seriam organizados seminários, debates, intercâmbio com organismos nacionais e internacionais vinculados ao tema e análise do material didático com o intuito de adequar os currículos e alcançar o objetivo de valorização da raça negra.

Então, em janeiro de 2003, como reconhecimento das reivindicações dos movimentos sociais negros foi sancionada a Lei 10.639, pelo Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva e o Ministro da Educação Cristóvão Buarque. Esta lei passou a incluir mais dois artigos na já implementada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996). Os artigos acrescidos referiam-se à obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África, dos africanos e afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio e inclusão do Dia Nacional da Consciência Negra (20 de Novembro) no calendário escolar (MEC/SECAD,2005).

Se este breve percurso aponta para a instituição do debate, por parte do Estado, em relação à questão étnico-racial na sociedade, o cotidiano das relações sociais ainda está marcado por valores e visões de mundo que desconsideram o negro e a implementação efetiva dos objetivos da legislação esbarra na adaptação desajustada que muitos professores fazem a respeito do tema em sala de aula. O perigo que se corre, nestes casos, é o de manter situações, atitudes e posturas tidas como pouco positivas em relação ao negro justificadas pelo tratamento legal. Não basta organizar uma feijoada, ou roda de capoeira no Dia 20 de Novembro, semana de consciência negra, para garantir ou se afirmar a valorização da cultura.



TERMOS E CONCEITOS REFERENCIAIS NA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

No debate, e mesmo na relação cotidiana da educação para a diversidade das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, alguns termos e conceitos são referencias. A compreensão clara pelo docente a respeito de seus significados e as implicações de seus usos são cruciais para se prevenir e esquivar-se de situações que podem se configurar em opressoras em sala de aula ou até constrangedoras para o professor.

O uso de conceitos como racismo, democracia racial, preconceito, teoria do branqueamento, identidade étnica e negro são freqüentes ao refletirmos sobre as relações étnico-raciais. No entanto, estes termos também estão muito associados à um percurso de teorização do tema muito presente nas instituições de Ensino Superior e, fundamentalmente, de uma mobilização de agentes sociais para sua afirmação na sociedade que, às vezes, ganham sentidos extremamente politizantes.

O racismo constitui-se hoje em uma expressão marcante da sociedade brasileira, responsável por um sistema de significações que imputaram à população negra, preferencialmente, a marginalização, a pobreza e a discriminação. Reconhecer e compreender o racismo na sociedade é de fundamental importância para o estabelecimento da equidade nas relações sociais. Capaz de ser expresso em múltiplas formas, no ambiente escolar ele pode se apresentar por meio da negação das tradições afro-brasileira e africanas, dos costumes e filosofia de vida da população negra. Um dos grandes desafios dos docentes, hoje, é desenvolver uma relação como conhecimento atenta ao racismo que é internalizado e propagado a partir das representações inter e intra-gerações.



Como uma prática social, o racismo muitas vezes transparece em uma dimensão sócio-cultural na qual os agentes sociais usam de sua condição de diferenciação hierárquica e da informalidade nas relações sociais para manifestar em condutas ameaçadoras aos direitos individuais e comportamentos verbais ofensivos, isso porque o racismo consiste em comportamento de uma pessoa ou grupo de pessoas que manifestam uma ideia de superioridade preconcebida e contrária àquelas pessoas. De forma bem simplificada, o racismo pode ser entendido como a tradução de uma idealização de si ou do grupo como intenção de desvalorizar o outro.

O racismo, por sua vez, também se relaciona com o preconceito, o qual pode ser compreendido como um julgamento precipitado a respeito de uma pessoa ou mesmo de um grupo delas. Um ótimo exemplo a respeito desses dois conceitos que pode ser explorado e adaptado de outras maneiras, de acordo com a realidade, pelos professores nos é fornecido por Nei Lopes quando usa o modelo da repugnância que alguns possuem ao quiabo para demonstrar que todo racismo tem sua origem no preconceito (LOPES, 2007). A pessoa que nunca comeu quiabo e se enoja dele concebendo-o como ruim, o faz a partir de um julgamento e idealização precipitados a respeito do vegetal. O racismo, por meio do preconceito, pressupõe características e comportamentos homogêneos e desqualificadores às pessoas.

É fundamental ressaltar que o ambiente escolar constitui-se no lugar privilegiado para que a sociedade estabeleça uma relação crítica satisfatória com esta concepção, pois o preconceito consiste em uma manifestação que se exterioriza nas relações cotidianas e a escola como um espaço reprodutor de muitas dessas relações oferece as condições adequadas ao docente para refleti-las com seus alunos. Podemos conceber o preconceito como uma opinião



ou conceito formados antecipadamente, tal qual o exemplo do quiabo citado por Nei Lopes. Pode-se idealizá-lo e julgá-lo negativamente sem conhecê-lo profundamente.

O preconceito tem a característica especial de ser inflexível diante de argumentos e fatos contestatórios. Novamente, baseando-se no exemplo anterior, o preconceituoso não aceita uma opinião contrária à sua, mesmo diante de forte argumentos ou indicação de fatos. Então, o preconceito como um julgamento negativo e prévio de pessoas ou grupo de pessoas em relação à sua categoria social ou cultural, sua cor ou raça.

Com relação à teoria de branqueamento, podemos dizer que em fins do século XIX, o Brasil era apontado como referência de miscigenação racial, o que o tornava objeto de várias interpelações científicas. Entre estas, a teoria do branqueamento encontra no I Congresso Internacional das Raças, realizado em 1911 grande respaldo, principalmente, com a tese do então diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, João Batista Lacerda, intitulada “o Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução”. A proposta era clara e parecia eficiente: através de um processo de cruzamento acelerado seriam depuradas as miscigenações e, mediante uma seleção natural, o país poderia se tornar branco e livrar-se das raças degeneradas que de acordo com os estudos científicos da época, conduziriam o Estado ao atraso biológico e cultural (SCWARCZ,2007).

Partindo da idéia de branquear a população e da necessidade de mão-de-obra para atender as demandas do Brasil do final do século XIX e início do XX, é que se empreenderam as imigrações européias cujas origens eram cuidadosamente escolhidas tendo em vista sua função depurativa. A região Sul pode ser considerada grande representante dessas ações, sendo marcada, até



hoje, por um discurso de ser mais europeizada que as demais e onde o negro, seja na gênese da formação da região ou na afirmação étnica contemporânea, tende a ser mais invisibilizado.

Quanto à democracia racial podemos identificá-la como marcante na sociedade brasileira desde o século XIX, quando são declaradas ilegais as restrições raciais e o país constrói, muito em função de um olhar estrangeiro, a ideia de que no Brasil a sociedade era sustentada por uma igualdade racial, na qual os afro-brasileiros usufruíam as mesmas oportunidades que os outros sujeitos sociais.

Neste contexto, também se construiu a concepção de que a escravidão no Brasil foi muito mais branda do que em outras sociedades. O mito da escravidão benevolente ganhou força com o sentido de amenizar as críticas à escravidão e seu ônus à população negra, como também para salvaguardar a consciência dos grandes proprietários a respeito das injustiças da escravidão.

No Brasil, construiu-se a concepção de que eram efetivos os princípios de cidadania e justiça. Assim a democracia racial ganhou expressão como um conceito que reflete uma realidade social na qual o país é livre de impedimentos legais e institucionais, no qual a discriminação racial e o preconceito são ausentes nesta sociedade, que se acredita ser marcada pela igualdade de oportunidades à todos os seus cidadãos.

Abordar o tema da identidade pressupõe cuidados especiais uma vez que traz complexidades intrínsecas e dinâmicas conforme a utilização que se pretenda ou o contexto referido. Atentemos para alguns elementos básicos a serem observados: a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas que se constroem tendo em vista aspectos que são pertinentes a si em contraposição ao alheio de modo que a definição de si e a definição dos outros formam-se concomitantemente. (MUNANGA, 1994); a



identidade não é algo inato e se refere a um modo de ser no mundo e com os outros não se prendendo apenas ao nível da cultura mas também ao sócio-político e histórico de cada sociedade. De forma genérica pode ser invocada quando um grupo “reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido” (NOVAES, 1993). Esse processo pode ser notado quando nos referimos aos negros no Brasil e envolve a articulação entre poder e cultura.

Fundamentalmente ao docente que resolve desenvolver atividades relacionadas à questão étnico-racial, em especial aquelas voltadas à posituação da cultura negra, deve ater-se à grande variedade de significações negativas que se desenvolveram na sociedade atreladas ao negro, ao qual atribuíam sentidos de: preguiçoso, estúpido, incapaz, indolente, ignorante, malvado, cruel, horrível, tenebroso, medonho ou a negação do que é bom ou ideal. O contraste entre o conceito de branco e negro, em sala de aula, pode ser o ponto de partida para o docente trabalhar a forma como a história da construção da identidade da população negra no Brasil tem sido marcada por um grande esforço de afirmação étnica e desvinculação cultural destes aspectos negativos.

A identidade negra, hoje, está atrelada à construção de uma imagem positiva de si, na qual entende-se o negro como uma expressão que vai além daquelas marcadas pela hegemonia no carnaval, no futebol, no samba e na sensualidade da mulata. Ser negro pressupõe a afirmação e o reconhecimento da estética, da arte, da corporalidade, da cultura e da religião de uma parcela da população que se identifica de forma orgulhosa por estes aspectos. Ser negro é responder a uma interpelação histórica por meio de um discurso que expressa um conjunto de elementos simbólicos de pertença. Por fim, a identidade negra está relacionada à aqueles que se autodefinem como negros, em função de



sua ancestralidade, do reconhecimento da diferença e das desvantagens sociais presentes na sociedade brasileira.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA DIVERSIDADE

Munidos dos pressupostos teóricos e legais discutidos até aqui, pretendemos agora nos ocupar do como fazer, como ensinar contemplando a diversidade. Para quem espera uma resposta direta e acabada sobre isso, lamentamos afirmar que não a encontrará aqui, pois, como já pontuamos, trabalhar a partir da diversidade é um valor, uma atitude, o pano de fundo antes de qualquer elaboração de plano de aula. Depende da sensibilidade do educador em olhar ao seu redor e perceber o manancial de possibilidades e necessidades existentes no lugar onde está e com quem está trabalhando.

Sabemos que o ato de educar é um ato dinâmico que se constrói na interlocução dos agentes – aluno e professor – e dos poderes regulamentadores dessa relação (Plano Nacional, Estadual, Diretrizes, etc.). Sobre esses últimos, tratados na primeira parte deste texto, vale lembrar, que não deixam opção para o educador e colocam com a força da lei a obrigatoriedade da contemplação da diversidade. Percebemos bem isso quando acompanhamos o veto do MEC às obras de diversas editoras nacionais com a justificativa de que seus textos estariam reproduzindo preconceitos contra a mulher, o negro e o índio. No que diz respeito à esfera mais particularizada da educação, aquela da rotina diária entre alunos e professores devemos considerar, pelo menos, dois aspectos importantes:



1. Diversidade onde, para quem, porque.

Ao trabalhar a partir da diversidade, o primeiro passo do educador deverá ser o de perceber a sua realidade de atuação. Sabemos que o Brasil, devido às suas continentais dimensões, apresenta uma infinidade de questões acerca deste tema. De uma forma geral, recomenda-se a desconstrução do discurso eurocêntrico e uma valorização mais real do papel do índio e do negro em nossa construção cultural, mas, se o educador está numa região com marcante predominância de imigrantes, como no sul do país ou mesmo de migrantes, como no sudeste, por exemplo, não pode deixar isso de lado. Se a presença de índios e negros é expressiva ou invisibilizada também constitui pauta para direção das inferências, bem como o fato da escola ser urbana – periférica ou central – ou rural.

Uma vez contextualizada a área de atuação, o educador deve voltar os olhos para seus interlocutores diretos e procurar perceber o senso comum destes em relação a diversidade presente. A partir daí elencar as desconstruções necessárias naquele ambiente específico, afinal, o que se almeja com toda essa discussão é amenizar preconceitos e buscar a promoção da igualdade (SILVA, 2007). É nesse momento que o professor poderá aferir se está trabalhando com um grupo discriminado ou discriminador e elaborar ações pedagógicas no sentido da valorização ou combate aos preconceitos exercidos.

É preciso lembrar, entretanto, que as questões particulares não devem excluir as abordagens mais abrangentes. Deve-se ter o cuidado de não restringir, especificar demais a diversidade, porque isso poderá também dar origem a formas de exclusão e preconceito. O principal norteador da ação pedagógica é fazer com que os alunos sintam-se valorizados naquilo que são (sua origem



étnica, religiosa, social, etc.) e que saibam respeitar, reconhecer, valorizar e interagir na alteridade com os demais, seja no ambiente escolar, na sociedade em geral ou em outro país.

2. Livro didático: horizontes e limites para a diversidade.

A proliferação da oferta de livros didáticos no País, com sua variedade, distribuição e gratuidade, colaborou para que as escolas organizassem melhor seus conteúdos curriculares no sentido de estabelecer uma sequência mais clara e objetiva de suas atividades.

Hoje, os professores têm autonomia para analisar os materiais disponíveis e decidir pela adoção de um determinado livro em detrimento de outros, o que sem dúvida constitui uma grande conquista, mas também uma grande responsabilidade, e nem de longe encerra o trabalho de seleção das abordagens/ conteúdos a serem ministrados no ano letivo. Isso acontece porque todo livro didático será, em certo grau, falho no trato da diversidade específica que se pretenda trabalhar.

De um modo geral, esses materiais têm procurado se adequar às exigências legais e trazem um novo olhar sobre o índio e o negro. Contudo, a realidade trabalhada pelo educador pode necessitar acréscimos e alongamentos importantes sobre cada um desses representantes culturais ou outros, como os imigrantes e migrantes, ainda pouco expressivos nesses livros. Não queremos aqui criticar generalizadamente os livros produzidos e ofertados no país, muito pelo contrário, reconhecemos sua importância cada vez maior no sentido de melhorar a qualidade da educação nacional. O que queremos salientar é que esses recursos devem ser encarados como norteadores, apoios e referências



para a prática pedagógica e não ditadores dessa prática.

O professor deve ter autonomia diante do livro e confrontar suas abordagens com suas necessidades locais. Assim, se o educador está numa região onde a presença de negros ou índios ou imigrantes ou migrantes é expressiva de alguma forma, pelas tensões, conflitos, discursos fundadores, e se o livro traz esses elementos num espaço de duas páginas, o professor deve transformá-lo num capítulo todo ou mais. Caso o livro não traga um assunto pertinente a realidade em questão deve ser utilizado como objeto de análise, possibilitando uma reflexão conjunta com os alunos. Em suma, tudo o que está exposto ou silenciado no livro pode e deve ser objeto da prática docente.

METODOLOGIAS E RECURSOS

Ao abordar qualquer conteúdo de qualquer área do conhecimento sobre a perspectiva da diversidade, consideramos de suma importância a recorrência do conceito de etnocentrismo junto aos aprendentes. É necessário que estes tenham consciência que a geração de preconceitos e discriminações, no transcorrer da história, não se deu apenas por parte dos brancos europeus, eles também encontram manifestações por parte dos indígenas e negros em relação aos europeus. Isso é importante para que se perceba que esses grupos não são os “coitadinhos” vistos sempre como ingênuos, incapazes e inferiores pelos europeus, mas que também imputaram a estes, pejorativos de sujos, de vestuários exagerados, de “sem cor”, de miseráveis que precisavam roubar de outros o que não tinham. Alguns nativos africanos e americanos chegavam a sentir pena também dos europeus que se lançavam ao mar submetendo-se a



fome, a ingerir bebidas estragadas e a tantas outras intempéries em troca de tão pouco, de ouro e prata, tão comuns e até certo ponto menosprezados por algumas populações nativas.

Levar os alunos a compreenderem o etnocentrismo, ou seja, que cada um olha o outro a partir de suas próprias influências culturais, é conscientizar-lhes da diversidade natural existente entre os seres humanos de qualquer parte do planeta. Essa consciência, por si só, provoca um abrandamento das tensões estabelecidas na alteridade. O aluno percebe que na mesma intensidade que julga o outro pode também ser julgado, e como ele não quer ser injustiçado e almeja a aceitação social, tenderá a relativizar e aceitar seus diferentes.

Outro ponto metodológico importante é a abordagem sob o ponto de vista da interculturalidade que, segundo Gilberto Ferreira da Silva,

(...) é concebida como as inter-relações entre distintas expressões culturais que dinamicamente colocam em relação de interpenetração cultural os sujeitos pertencentes a grupos humanos diferentes. Mas é de fundamental importância que a intencionalidade dessas inter-relações seja potencializada como forma de colocar os sujeitos em contato entre si, de estabelecer o intercâmbio e propiciar as trocas necessárias, em última instância, uma intencionalidade que é marcada pela atitude de quem deseja dialogar e colocar-se em contato com o outro e com ele aprender (SILVA, 2004, p.171 apud Silva,2007,p.99).

Esse conceito é crucial para que não se continue a compartimentar a cultura existente. Num momento fala-se em indígena, depois de negros, enfim, fica cada um circunscrito num ambiente isolado que não existe mais porque



todos se interpenetram na realidade comum.

Um recurso metodológico interessante, no sentido de possibilitar o diálogo do aluno com experiências humanas diferentes da sua, é o uso de simulações nas quais os educandos são convidados a ver o mundo pelos olhos do outro. A partir de filmes, da literatura e de contos pode-se estimular produções de narrativas e teatros de modo que haja uma valorização dos elementos experimentados.

Atualmente, temos um vasto repertório de recursos à disposição do professor como o cinema, os jogos eletrônicos, a música, a própria programação televisiva e os meios de divulgação de informações como jornais, revistas, etc. Todos esses mecanismos devem ser explorados pelo professor porque são expressões da cultura e excluí-los da sala de aula é recusar a experiência do aluno como cidadão, é ignorar sua vivência fora dos portões da escola e contribuir para que ele dicotomize a vida escolar da vida cotidiana (Menezes et al, 2003). A educação a partir da diversidade passa também pela diversidade dos veículos que educam mesmo quando isentos do rótulo educativo.

A REPRESENTAÇÃO ICONOGRÁFICA

Trabalhar com imagens ou iconografia requer uma maior habilidade de leitura, pois busca-se ler a mensagem implícita na figura que pode ser uma propaganda em um outdoor, uma charge, uma tira de jornal ou mesmo uma pintura.

Nesta sugestão de abordagem pensamos em misturar pinturas clássicas com propagandas contemporâneas e algumas surpresas que levem o aluno a perceber a dinâmica dos grupos étnicos. Todas as imagens podem ser facilmente



selecionadas pelos sites de buscas disponíveis na internet e organizadas em slides para TV, computador ou mesmo serem impressas.

Pode-se iniciar a exposição de imagens do período colonial a partir das pinturas do francês Jean-Baptiste Debret e do alemão Johan Moritz Rugendas, já que ambos se ocuparam de retratar, entre os séculos XVIII e XIX, os elementos étnicos percebidos por eles na sociedade brasileira naquele momento. Explore a representação dos índios e negros e os papéis atribuídos a eles na sociedade, levando os alunos a perceber como é fácil identificar nessas representações os sujeitos étnicos. Depois, passe para propagandas de consumo do século XX e indague os alunos a respeito dos grupos étnicos representados fazendo-os perceber a invisibilidade imposta a uns em detrimento de outros, no bojo dessas percepções trate do contexto pós-abolição, das políticas de criação de reservas indígenas, etc.

Por fim, apresente propagandas e personalidades marcantes do século XXI, identificando a emergência dos elementos invisibilizados e aborde as políticas públicas de inclusão, o movimento de reivindicações negras e indígenas. Propositalmente, mostre imagens de índios políticos, escritores, filósofos, vestidos de terno e gravata e negros suntuosos nas passarelas e revistas de moda enfatizando a dinâmica dos grupos e sua positividade atual.

Ao colocar em prática esta ou qualquer outra abordagem escolhida, o educador deve estar atento para não cair em simplificações. Propositalmente não indicamos literalmente as imagens a serem utilizadas porque respeitamos a autonomia do educador em fazê-lo e, principalmente, consideramos parte importante de sua construção a garimpagem desses recursos, pois nesse processo pode-se valorizar o universo local e encontrar coisas que nem se imaginava, como produções culturais de indígenas e negros, por exemplo.



Deve-se ter o cuidado de se problematizar ao máximo cada etapa do trabalho para não transmitir a idéia de que, hoje, devido a representações mais positivadas dos grupos étnicos, não existe preconceito; de que há uma igualdade real. Pelo contrário, procure acrescentar gráficos que evidencie as condições de sobrevivência dos negros e indígenas em termos de acesso a trabalho, educação, moradia e saúde.

Vale lembrar também que este exemplo de abordagem está direcionado para determinados períodos das aulas de história, mas que cabe a todas as disciplinas, sem exceção, a contemplação da diversidade. A matemática pode problematizar com base em dados estatísticos que referendam brancos, índios, negros, migrantes, imigrantes, mulheres, homens; as artes podem trabalhar com pinturas corporais indígenas, musicalidade e ritmos afro-brasileiros, origamis orientais; a literatura pode contemplar autores negros, indígenas, europeus, asiáticos bem como contos e fábulas dessas origens e seus gêneros diversos. As ciências biológicas podem se ocupar mais detalhadamente das teorias raciais e eugênicas e de suas desconstruções; a geografia pode destacar a distribuição étnica no espaço brasileiro e no mundo, seus processos migratórios numa perspectiva geopolítica; o recente instituído ensino religioso deve ocupar-se também das tradições indígenas e africanas. Enfim, a diversidade deve constituir-se um valor que perpassa todo o projeto escolar sem que haja, como hoje fazemos, um esforço para empreendê-lo.

A avaliação dessa abordagem deverá pautar-se na faixa etária trabalhada podendo constituir produção de textos críticos, pesquisas sobre expoentes indígenas e negros da atualidade e de suas representações nos hábitos de consumo culturais dos alunos como desenhos animados, revistas dirigidas a faixa etária específica, jogos, programas de televisão, literaturas, etc.



De forma mais esquemática podemos organizar a proposta no seguinte quadro:

| MATERIAL | PERCEPÇÕES | DISCUSSÕES |
|---|--|---|
| Pinturas do século XVIII e XIX | Representações do índio e do negro | Espacialização dos grupos étnicos. Cada qual tem seu papel claro e previamente definido no espaço social. |
| Propagandas da primeira metade do século XX: revistas, jornais, (televisão) | Invisibilidade do negro e do índio. Cenas dominadas pela figura do branco como agente social hegemônico. | Contexto pós-abolição: sutilidade dos preconceitos frente a igualdade expressa na lei. Políticas de criação e ampliação das reservas indígenas delimitando o espaço de vivência indígena. |
| Representações do século XXI: publicidade, revistas, jornais, televisão, etc. | Mistura dos elementos étnicos de forma positivada. Negros como expressão de beleza na moda. Índios inseridos no mundo da política e da ciência. Dificuldade no reconhecimento dos grupos étnicos com abrandamento das espacializações. | Movimentos de reivindicações negras e indígenas. Estabelecimentos e políticas públicas para o estabelecimento da igualdade. |
| <p>AValiação: Identificar nos hábitos de consumo a representação dos grupos étnicos. Pesquisar personalidades indígenas e negras da atualidade: escritores, artistas, políticos, esportistas, cientistas, etc. A exposição da avaliação poderá ser em forma de textos, cartazes, explanação oral, montagem de vídeo.</p> | | |

NOTAS



A DIVERSIDADE E O PAPEL DO PROFESSOR

É indubitável que as mudanças sócio-culturais perpetradas pelo país sejam sentidas também no universo escolar. As demandas de alguns sujeitos sociais têm provocado um movimento refletido diretamente na educação, de tal modo que não se ignora mais a sala de aula, como um ambiente distante ou ausente da diversidade.

Na mesma proporção, cresce a preocupação com os professores e os formadores de professores a respeito dos fundamentos para se trabalhar a diversidade em suas aulas. O aprofundamento de estudos e pesquisas em torno do tema e o compartilhamento de experiências de ensino que contempla a diversidade têm revelado a complexidade que este assunto assume na sociedade brasileira. A diversidade tem se manifestado, então, como um conceito cada vez mais multifacetado e desafiador para a sociedade, com elementos relacionados a idade, etnicidade, classe, gênero, habilidades físicas, questão racial, orientação sexual e muito mais.

Entendida como as características específicas que podem afetar as formas com que são desenvolvidas as relações educacionais, manifestada pelas diferenças étnicas, lingüísticas, religiosas, culturais e sócioeconômicas, a diversidade não pode ser confundida com a disparidade pelos professores. A disparidade, muitas vezes presente nas intenções de diversidade, é associada ao tratamento diferenciado, enquanto que a diversidade consiste na reflexão da riqueza da experiência humana.

As relações de ensino podem trazer em si a intenção da diversidade, no entanto, o que precisa ser percebido é a forma como esta se relaciona com o



ambiente sócio-cultural no qual o aluno está inserido. As diferenças culturais, lingüísticas, étnicas, religiosas precisam ser reconhecidas pelo professor em uma concepção de diversidade pautada na atenção ao contexto sócio-cultural. Isto significa que a diversidade pode assumir prioridades e ser traduzida em termos históricos e culturais.

As respostas educacionais dadas a demanda das questões associadas à diversidade estabelecem que o maior desafio encontra-se nas mãos do professor e em seu cotidiano escolar, os quais precisam se reconhecer como agentes diretos e responsáveis pela condição de tratamento adequado das questões da diversidade na sociedade brasileira.

A tentativa de promover uma igualdade étnica no país encontra, portanto, na ação dos educadores sua principal via de transformação e, também, o seu principal limite. Isso ocorre devido a longa tradição da hegemonia de um grupo em detrimento de outros que tanto marcou a nossa história. Trazer à tona esses esquecidos outros de forma realmente valorizada, compreendida, refletida e respeitada encontra muita resistência no nosso jeito costumeiro de entender o mundo e de ensiná-lo. Daí o nosso insistente convite para que antes de visitar ou se lançar às novas formas de abordagens em sala de aula, que os educadores possam visitar seus próprios preconceitos arraigados, desconstruí-los, olhar para aqueles que sempre nos pareceram outros, de igual medida e reconhecê-los não mais numa alteridade hierárquica senão na diversidade formadora da cultura brasileira.

Somente quando a perspectiva da diversidade for natural no âmbito escolar, sem que precisemos abordá-la tão insistentemente pelos diversos meios possíveis, é que estaremos, de fato, conquistando níveis mais elevados de uma igualdade étnica no País.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto 9.315 de 20 de novembro de 1996. Diário Oficial da União, 1996.

_____. Decreto de 20 de novembro de 1995. Diário Oficial da União, 1995.

_____. Lei nº 10639/03. Diário Oficial da União, 2003.

_____. Lei nº 1187/96. Diário Oficial da União, 1996.

EXECUTIVA Nacional da Marcha Zumbi. Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida. Brasília: Cultura Gráfica e Editora, 1996.

LOPES, Nei. O racismo explicado aos meus filhos. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

MEC/SECAD. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

_____. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03. SECAD, 2005.

MENEZES, Gilda. TOSHIMITSU, Thais. MARCONDES, Beatriz. Como usar outras linguagens na sala de aula. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Janes Paris (org.). A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. pp.177-187.

NOVAES, Silvia C. Jogo de espelhos. São Paulo: EDUSP, 1993.

RAMOS, Marise Nogueira (Coord.). Diversidade na Educação: Reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

SCHLEUMER, Fabiana. OLIVEIRA, Oséias de. Estudos étnicos-raciais. Bauru: Canal 6, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 a 1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Mozart Linhares da. Educação, etnicidade e preconceito no Brasil. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.



Referências:

LIVRO:

MELO, Alessandro. (Org.) . Práticas pedagógicas para a diversidade e cidadania. Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2009.

COMPLEMENTARES:

BRANDÃO, Ana Paula. (coord) Saberes e fazeres: modos de interagir / v. 3, Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível em: http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno3_ModosDeInteragir.pdf
Acesso em 05 de jan. 2015.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Lex: Diário Oficial da União, seção 1, p. 1, jan, 1. trim. 1989. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm> Acesso em 05 de jan. 2015.

_____. Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Lex: Diário Oficial da União, seção 1, p. 1, mai, 2. trim. 1997. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9459.htm> Acesso em 05 de jan. 2015.

_____. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Lex: Diário Oficial da União, seção 1, p. 1, jan, 1. trim. 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em 05 de jan. 2015.

_____. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Projeto Dia Nacional de Consciência Negra - 35 anos. Brasília: SEPPIR, 2006. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/seppir/20_novembro/apres.htm> Acesso em 05 de jan. 2015.

_____. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Situação da população negra por estado.



Brasília: SEPPIR, 2013. Disponível em: < http://www.seppir.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2014/12/seppir-e-ipea-lancam-a-publicacao-201csituacao-da-populacao-negra-por-estado201d-nesta-quarta-feira-03> Acesso em 05 de jan. 2015.

DOCUMENTO final da I Conferência de Educação Escolar Indígena. Lusiânia: IPEA 2009. Disponível em <http://6ccr.pgr.mpf.mp.br/institucional/grupos-de-trabalho/educacao/documentos/documento-final-da-i-conferencia-de-educacao-escolar-indigena/view> Acesso em 05 de jan. 2015.

FASSHEBER, José Ronaldo Mendonça. Etno - desporto indígena: a Antropologia Social e o campo entre os Kaingang. Brasília: Ministério do Esporte/ 1º Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social, 2010

FUNDAÇÃO Roberto Marinho. Heróis de todos mundo. São Paulo: FUTURATEC, 2010. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/> Acesso em 05 de jan. 2015.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. O Brasil Indígena (IBGE). Brasília: Funai, 2010. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/o-brasil-indigena-ibge> Acesso em 05 de jan. 2015.

_____. Programa de documentação de Línguas e Culturas Indígenas. Brasília: Funai, 2014. Disponível em < <http://progdoc.museudoindio.gov.br/>> Acesso em 05 de jan. 2015.

Disponível em: <www2.esporte.gov.br/arquivos/snelis/.../cedes/etnoDesportoIndigena.pdf> Acesso em 05 de jan. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Educação das Relações Etnicorraciais e Afrodescendência. Paraná: SEED, 2014. (Home page) Disponível em: < <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=559>> Acesso em 05 de jan. 2015.

TAGLIARI, Itamar Adriano. Crescimento, atividade física, performance e ingestão alimentar em crianças indígenas, urbanas e rurais. Campinas, SP: UNICAMP, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000395756&opt=4> Acesso em 05 de jan. 2015.

TRIBO Avá-Canoeiro: a história de um “povo invisível” nas matas do país. Direção: Bernardo Palmeiro. Goiânia: TVNBR, 2012. Duração em minutos. Documentário, 20’23”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=T9hSRn2UuF4>> Acesso em 05 de jan. 2015.

ZUMBI Dos Palmares. Série Construtores do Brasil. Produção: Editora Abril. Brasília: TV Câmara, 2010. Duração em minutos. Documentário, 07’44”. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=-MLI-nPk_gE> Acesso em 05 de jan. 2015.

