

NELSI ANTONIA PABIS
MARIO DE SOUZA MARTINS

**EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADE
CULTURAL**

COMISSÃO CIENTÍFICA: Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis; Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon; Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck.

REVISÃO ORTOGRÁFICA
Sandra Regina Gardacho Pietrobon
Loremi Loregian Penkal

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO
Andressa Rickli
Espencer Ávila Gandra

Gráfica Unicentro
453 exemplares

Copyright: © 2014

Nota: o conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade das autoras.



Apresentação	05
Capítulo 1	09
Reflexões sobre diversidade, diferença, multiculturalismo, cultura e identidade	
Capítulo 2	41
Direitos Sociais e Educação	
Capítulo 3	61
Etnias e Identidade Brasileira. Indígenas, Africanos e Afrodescendentes e demais etnias: aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais	
Capítulo 4	101
Considerações Finais	

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Aloizio Mercadante

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO
DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES:
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

REITOR: Aldo Nelson Bona
VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza
DIRETOR DO CAMPUS IRATI: Edelcio José Stroparo
VICE-DIRETORA DO CAMPUS IRATI: Maria Rita Kaminski Ledesma
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil
COORDENADORA NEAD/UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA NEAD/UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DIRETORA: Regina Chicoski
VICE-DIRETORA: Cibele Krause Lemke

CHEFIA DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

CHEFE: Ana Flávia Hansel
VICE-CHEFE: Miriam A. B. Godoy

COMITÊ EDITORIAL DO NEAD/UAB

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Jamile Santinello, Klevi Mary Reali,
Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel,
Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.

**EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:**

Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis;
Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon;
Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck

COORDENADORAS DO CURSO: Angela Maria Corso;
Miriam Adalgisa Bedim Godoy





Apresentação

A disciplina Educação e Diversidade Cultural faz parte da proposta curricular do Curso de Pedagogia da UNICENTRO, Campus de Irati, desde 2006, e é ministrada no quarto ano do curso, com uma carga horária de 68 horas, no decorrer do ano letivo.

Foi incluída a partir da lei 10.639/2003, incorporada na Lei 9.394/96 como o artigo 26A. Esta lei teve como objetivo oportunizar a todos os alunos, do Ensino Fundamental, Médio e Superior o conhecimento sobre a diversidade cultural, destacando as questões referentes aos indígenas e africanos que, ao longo da história do Brasil, sempre estiveram marginalizados dos processos sociais, políticos econômicos, culturais e educacionais.

A inclusão desta disciplina, devido à pertinência dos temas que aborda, justifica-se em todos os segmentos escolares, mas, principalmente, nos cursos de licenciatura, considerando que nesses cursos acontece, além da formação pessoal, a formação

profissional. Formação pessoal por se considerar que a apreensão dos conhecimentos sobre o tema possibilite outros olhares no sentido de se minimizar os preconceitos e discriminações que acontecem; formação profissional por instrumentalizar o futuro professor com conhecimentos sobre o tema para uma melhor compreensão, e por consequência, um trabalho mais eficiente na prática profissional, considerando que as salas de aula hoje estão repletas de alunos provenientes dos mais diversos segmentos sociais, descendentes das mais diversas etnias, portanto com hábitos, costumes, atitudes as mais diversas.

No curso de Pedagogia esta disciplina assume maior significado considerando os diferentes espaços em que o pedagogo vai atuar, que são os espaços educacionais formais e não formais. O espaço formal, aquele que envolve o trabalho em sala de aula na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio modalidade Normal e nos serviços de apoio que envolvem a organização do trabalho pedagógico na escola. Nos espaços não formais o trabalho com crianças de rua, nas igrejas, centros comunitários, assentamentos, presídios, empresas, hospitais, etc.

Também, almeja-se que, a partir do estudo dos temas propostos na disciplina, emergam pesquisas neste campo. No Brasil, devido ao multiculturalismo, as salas de aula, como já mencionado, em sua maioria, são compostas por alunos descendentes das mais diversas etnias, cada um com os costumes, crenças, atitudes, aspirações e também muitos alunos estrangeiros cujos pais vieram para trabalhar ou imigraram para o Brasil.

A pesquisa, seja bibliográfica ou de campo, instrumentalizará o profissional da educação para melhor compreender este processo que envolve diferença, diversidade que são elementos presentes na construção da identidade do brasileiro.

É inegável que muitos movimentos como os que se

mobilizaram em torno da cultura afro mostrando as suas características como expressões faciais, formas de pentear os cabelos, hábitos alimentares, dentre outros, assim como a própria situação das escolas oportunizaram que se desenvolvessem estudos sobre cultura, identidade, diferença, diversidade, multiculturalismo e, que serão aí objetos de discussão. Considera-se que a apreensão destes conceitos é o primeiro passo para a mudança de atitude em relação às minorias étnicas excluídas, como os indígenas e os afro-descendentes.

No decorrer da disciplina, objetiva-se apresentar reflexões sobre a trajetória histórica e cultural dos indígenas, afrodescendentes e outras etnias, destacando os seus aspectos sociais, políticos, econômicos e a contribuição dos mesmos para a construção da identidade brasileira. Será enfatizada a Lei 10.639/2003 que torna obrigatória a inclusão dos estudos indígenas e afrodescendentes no ensino brasileiro e sobre o ideal de educação para todos. Os aspectos legais constituem-se em um dos conhecimentos que o profissional da educação deve ter quer esteja atuando em espaços formais ou informais ou na gestão educacional. No Brasil, ninguém pode alegar que desconhece a lei e principalmente de sua área de atuação, considerando a ampla publicação, mas na realidade nem todos conhecem.

Compreender a questão da situação dos indígenas e afrodescendentes, como está proposto na ementa desta disciplina, passa necessariamente pela compreensão do que é cultura, multiculturalismo, identidade, diferença, diversidade, como estes elementos se articulam e as suas relações com o processo educacional escolar.

A disciplina está organizada em três capítulos. No I capítulo, serão trabalhos os conceitos de diversidade, diferença, multiculturalismo, cultura e identidade, considerados como necessários para a compreensão da diversidade cultural no Brasil e para a superação de preconceitos e atitudes discriminadoras.

O capítulo II traz reflexões sobre a questão dos direitos sociais, as etnias e a questão da desigualdade educacional no Brasil. Também será abordada a questão da formação dos professores por ser considerada como imprescindível para a concretização dos objetivos propostos.

No III capítulo, destacamos a trajetória histórica e cultural dos indígenas e afrodescendentes e demais etnias, com ênfase aos aspectos sociais, políticos e econômicos. Também reflexões sobre a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatórios os estudos sobre a história e cultura indígena e afrodescendente, apontando questionamentos sobre os efeitos que poderão advir com a obrigatoriedade destes estudos em todos os segmentos escolares.

Em seguida, as considerações finais e referências.



SECRETARIA DE
PEDAGOGIA

Capítulo 1

Reflexões sobre diversidade, diferença, multiculturalismo, cultura, identidade

Na atualidade, os temas diversidade, diferença, multiculturalismo, cultura e identidade tem se constituído em objeto de estudos por parte de sociólogos, antropólogos, educadores e outros profissionais. No Brasil, no campo educacional, estes estudos aparecem com bastante intensidade principalmente a partir da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório, nas escolas brasileiras, os estudos sobre cultura africana, sobre os afrodescendentes e sobre a cultura indígena. Outro aspecto que marcou foi a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. No Estado do Paraná, essa lei se expressou por intermédio dos Cadernos temáticos: Educando para as relações étnico-raciais e Educação escolar indígena.

Também, as discussões sobre as políticas afirmativas das

minorias étnicas, destacando os trabalhos sobre os africanos e indígenas, a valorização e o reconhecimento dos movimentos sobre gênero, com a inclusão de portadores de necessidades especiais em escolas regulares, a valorização da terceira idade e da cultura infantil.

Estas iniciativas e ações, inegavelmente, são também resultado das observações a respeito das situações que se configuram em sala de aula: numa mesma sala de aula encontramos alunos oriundos dos mais diversos segmentos sociais, com diferentes condições econômicas, descendentes de diferentes etnias, e até aqueles cujas famílias participaram dos movimentos que se desencadearam no Brasil após redemocratização do país. Entre estes movimentos pode-se destacar os dos afrodescendentes, dos homossexuais, gays e lésbicas, a reivindicação de espaços e direitos pelos portadores de necessidades especiais, dentre outros.

De acordo com Moreira e Candau (2003), os trabalhos apresentados por inúmeros pesquisadores nos encontros de professores como ANPED e outros, apontam que a escola e a cultura são inerentes a todo processo educativo, que a diferença está presente na escola e fora dela, e, portanto, merecem ser discutidos no sentido de fornecerem os aportes teóricos necessários a uma melhor compreensão de quem são os alunos e, identificando o que acontece em sala de aula. Esses estudos buscam apontar caminhos para uma prática pedagógica cotidiana que contemple as diferenças, a diversidade e oportunize condições de aprendizagem sobre as mesmas e para as mesmas. Considera-se que apreendê-las é o primeiro passo para se evitar o racismo e discriminação, razão pela qual estes temas serão apresentados a seguir.

Embora os termos diversidade, diferença, multiculturalismo, cultura, identidade, estejam imbricados, pois são construídos e reconstruídos nas relações sociais, no contexto deste trabalho serão tratados separadamente, como artifício didático, sem se

desconsiderar as suas interligações, na medida em que um destes elementos leva necessariamente ao outro.

Como referências, serão utilizados estudos de Freire (1980), Pérez e Gómez (2001), Bauman (2005), Aranha (2006), Silva (2005), Gil (2007), Bogo (2010), dentre outros.

Diversidade

Apoiando-se em Ferreira (2004, p. 485), a palavra diversidade vem do latim *diversitate* e quer dizer “[...] diferença, dessemelhança, dessimilitude, divergência, contradição, oposição.” Portanto, a sua característica é ser diferente.

Muito se fala sobre as características do povo brasileiro. Percebe-se que a sua população é formada por pessoas das mais diversas proveniências e cor de pele como branca, a negra e a amarela, resultado das diferentes etnias que habitam o território. Essa ideia é apresentada por Maia, Caldeira e Tosta (2008), ao se referir que diversidade cultural, tem sido apontada como elemento caracterizador de nossa identidade.

Conclui que “[...] diversidade é a manifestação dessa variedade humana” (p.15) e complementa que “[...] não existe diversidade sem diferença” (p. 16), daí a sua importância e significado. “[...] diferença é o que somos, isto é, seres exteriormente e simbolicamente diversos”. (p. 15). Como podemos constatar, falar de diversidade nos encaminha inevitavelmente aos outros conceitos como cultura, diferença, etc.

Para Fleuri (2006, p. 500), apoiando-se em Bhabha, a diversidade cultural “[...] refere-se à cultura como objeto do conhecimento empírico, reconhecendo conteúdos e costumes culturais pré-dados. A diversidade representa uma retórica radical da separação de culturas totalizadas, que se fundamentam na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única”.

De acordo com Gomes (2008, p.70), “[...] em uma sociedade

multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais”. O Brasil, além da sua amplitude territorial, possuindo uma população com todas essas características, a formação para a cidadania e democracia torna-se um processo complexo, necessitando de mecanismos para a sua efetivação. Um deles e que pode ser considerado o primeiro, é o conhecimento desta situação, a compreensão que as pessoas são possuidoras de características diferentes, que possuem hábitos e costumes diferentes como expressão cultural e, portanto, tem anseios, expectativas e necessidades diferentes. Tratando-se do processo escolar, a questão que se põe é de quais são as formas de trabalho para atender a estas necessidades de cada grupo ou pessoa.

[...] Em qualquer sociedade, a construção da diversidade assume contornos diferentes de acordo com o processo histórico, relação de poder, imaginários, práticas de inclusão e exclusão que incidem sobre os diferentes sujeitos e grupos. Nesse sentido é preciso compreender os processos históricos e culturais singulares vividos por esses grupos no contexto das desigualdades e como esses nem sempre são considerados quando lutamos pela construção da democracia.” (GOMES, 2008, p. 70).

Por outro lado,

[...] muitas vezes, o caráter universal e abstrato do discurso em prol de uma democracia para todos acaba uniformizando e homogeneizando trajetórias, culturas, valores e povos. Por isso,

os movimentos sociais cada vez mais buscam ampliar a noção de democracia, a fim de que ela insira a diversidade e apresente alternativas para lidar com as políticas de identidade. Essa outra perspectiva de democracia deverá radicalizar mais ainda a luta pelos direitos sociais, incluindo nessa o direito à diferença. Assim, a democracia estará mais próxima das vivências concretas dos diferentes sujeitos sociais e de sua luta pela construção da igualdade social que incorpore e politize a diversidade. (GOMES, 2008, p. 70).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação 2001-2010 - Lei nº 10.172/2001 ratificaram que a educação de jovens e adultos, educação a distância e tecnologias educacionais, a educação tecnológica e formação profissional, a educação especial e a educação escolar indígena como modalidade da educação básica, o avanço das lutas sociais em favor de uma educação para todos que respeite e reconheça a diversidade trouxe ao campo da política educacional, principalmente a partir dos anos 2000, a demanda por inserção, reconhecimento e inclusão das reivindicações educacionais de outros coletivos sociais que ainda não foram devidamente incorporados no gozo do direito à educação (GOMES, 2008).

É, a partir de 2003, que as demandas dos movimentos sociais, especialmente os de caráter identitário, tais como povos do campo e quilombolas, assim como os temas referentes a relações étnico-raciais, gênero, diversidade sexual, questão ambiental, educação prisional passa a ser cobrada e encontra espaço, mesmo com avanços e limites. Os limites acontecem, principalmente pela falta de informação sobre a lei, impondo à prática social uma barreira que deve inicialmente ser transposta, e por outro lado, se

trata de mudar uma prática que dominou desde o início do processo colonizatório, em que as minorias sociais não tinham visibilidade.

De acordo com Gomes (2008), é a partir de 2003 que a diversidade começa a fazer parte de forma mais efetiva da gramática, dos programas e da política educacional brasileira, levando à discussão e conceituação da mesma na Conferência Nacional de Educação Básica- CONEB-2008 e na Conferência Nacional de Educação- CONAE-2010.

Foi elaborado um conceito de diversidade que deverá orientar o PNE.

[...] A diversidade é entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças nos contextos e relações de poder. O direito à diversidade na educação brasileira não significa a mera soma das diferenças, antes, ele se concretiza por meio do reconhecimento das diferentes expressões, histórias, ações, sujeitos e lutas no contexto histórico, político, econômico, cultural, social brasileiro marcado por profundas desigualdades. Portanto, a construção de uma política nacional e do direito à educação que contemple a diversidade deverá considerar: os negros, quilombolas, indígenas, as pessoas com deficiência e do campo, as crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, os jovens e adultos, a população LGBT, os sujeitos privados de liberdade. Deverá ainda considerar a educação dos ciganos, a educação ambiental, os direitos humanos, a liberdade de expressão religiosa na escola e a educação profissional. Nesse

sentido, o reconhecimento, o respeito e o direito à diversidade a serem consolidados na política educacional deverão ser realizados por meio de políticas, programas, ações e práticas pedagógicas que garantam a efetivação da justiça social, da igualdade e da equidade. Deverão ser políticas de Estado. Tais políticas a serem implementadas, deverão reconhecer que cada uma das expressões da diversidade possui especificidades históricas, políticas, de lutas sociais e ocupam lugares distintos na constituição e consolidação das políticas educacionais. Além disso, realizam-se de forma diferenciada no contexto das instituições públicas e privadas da educação básica e superior. O conjunto das políticas educacionais deverá atender a essa complexidade em todos os seus processos, sobretudo no que se refere ao financiamento da educação. (ABREU e CORDIOLLI, 2010 p. 56).

Apoiando-se em Gomes (2008), podemos afirmar que “[...] em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais”. (p. 70). Identificar a diversidade é apenas um passo rumo a uma nova prática em sala de aula. Como influenciar a prática diante de um agir preconceituoso tanto por parte da escola quanto do oprimido, que após séculos de opressão, permanece se sentindo inferior? Foram dadas as condições para que se libertassem da opressão? É a partir da exigência permanente do reconhecimento da diferença que se parte para uma nova prática em sala de aula.

Diferença

De acordo com Ferreira, (2004, p. 474), a palavra diferença se origina do “latim *differentia*, cujo significado é qualidade de diferente; falta de semelhança ou igualdade.” Portanto, vai em sentido contrário ao de identidade.

Damatta (1991) aponta que as ideais apresentadas em seu livro *O que faz o brasil, Brasil*, parte do princípio que “[...] tanto os homens, as sociedades se definem por seus estilos, seus modos de fazer as coisas”. (p. 15). Ressalta que devido à condição humana, todos os homens devem

[...] comer, dormir, trabalhar, reproduzir-se, rezar. Essa determinação não chega ao ponto de especificar também que comida ingerir, de que modo produzir, com que mulher ou homem acasalar-se e para quantos deuses ou espíritos rezar. É precisamente aqui, nessa espécie de zona indeterminada, mas necessária, que nascem as diferenças e, nelas, os estilos, os modos de ser, de estar, os ‘jeitos’ de cada qual”. (p. 15).

De acordo com esta citação, somos todos seres humanos com necessidades básicas comuns, que são satisfeitas das mais variadas formas, o que se constitui na diferença. A diferença então é compreendida como “[...] ato ou processo de diferenciação”. (SILVA, 2009, p. 76).

Para Silva (2009, p. 74), “[...] a diferença é aquilo que o outro é: ‘ela é italiana’, ‘ela é branca’, [...], ‘ela é mulher’.” E o autor complementa que “[...] é concebida como auto-referenciada, como algo que remete a si própria. A diferença como a identidade, simplesmente existe”. (p. 74). Atualmente as reflexões sobre as

relações inter-étnicas assumem uma orientação que dá prioridade ao discurso do outro, ou seja, do diferente, principalmente entre indígenas e afrodescendentes.

Para Maia, Caldeira e Tosta (2008), apoiando-se em Geertz e Pierucci, não há dúvida de que existe diferença entre os homens, que há uma variedade de características entre nós que impossibilita que sejamos iguais. Apoiando-se em Bhabha e em Pierucci, os autores apresentam a diferença reduzida ao aspecto físico, visível, como a identificação da estatura, cor de pele, mas que também diz respeito às posições que os indivíduos assumem de acordo com categorias conceituais básicas, como gênero ou classe, que se apresenta não só como algo que é exterior ao ser humano e visível ao outro, mas como algo que também lhe é interior, ao nível das ideias, expressando preferências, manifestações, posturas e ideologias. “[...] A diferença deve ser entendida como uma variedade humana” (p. 15), que se manifesta ou se apresenta de um ser humano para outro, na forma visível ou a nível das ideias. Conclui que “[...] diferença é o que somos, isto é, seres exteriormente e simbolicamente diversos; diversidade é a manifestação dessa variedade humana” (p. 15) e complementa que “[...] não existe diversidade sem diferença” (p. 16), daí a sua importância e significado. Os conceitos apresentados evidenciam que a diferença é que caracteriza o ser humano e como tal, deve se considerar a forma como ela é tratada e trabalhada.

Fleuri (2006, p. 497) trata do desafio de se “[...] respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos”. Destaca que isto vale para as diferenças étnicas e culturais, geracionais, de gênero, quanto para a distinção e interação entre os povos. A diferença separa uma identidade de outra, na maioria das vezes na forma de oposições, entre “nós” e “eles”.

Ainda, para esse autor, a diferença cultural é um processo por meio do qual afirmações da e sobre a cultura diferenciam,

discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade e de acordo com Woodward (2009) ocorre por meio de sistemas simbólicos de representação como por formas de exclusão.

Silva (2005, p. 86) contribui ao expressar que, “[...] as diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas.

Os diferentes grupos sociais se tornariam iguados por sua comum humanidade” (p. 86), constituindo-se no “[...] multiculturalismo humanista”. (p. 86). É em nome da humanidade que este multiculturalismo “[...] apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferenças culturais” (p. 86). Torna-se significativo o tolerar, respeitar e aceitar a diferença porque sob a aparente diferença, há uma mesma humanidade, todos são seres humanos e merecedores de respeito, de tolerância e aceitação.

Ainda para esse autor, o entendimento do conceito de diferença indica uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão do hibridismo, que constitui o campo identitário, subjetivo ou coletivo, nas relações interculturais. De acordo com Maia, Caldeira e Tosta (2008, p. 19) “[...] o problema da diferença não é devido a sua existência, mas ao que ela acarreta, e o posicionamento que tomamos diante dela”. Portanto, a maneira como é compreendida e enfrentada é que gera as diversas visões, o que justifica uma compreensão através da aprendizagem.

Para Silva (2009, p. 74), “[...] identidade e diferença estão em relação de estreita dependência.” E exemplifica, que quando se diz ‘sou brasileiro’ é porque existem outros seres humanos que não são brasileiros, mas não precisamos externar que somos humanos. Da mesma forma se refere que as afirmações sobre “[...] diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre identidade” (p. 75).

“Assim como a identidade depende da diferença, a diferença

depende da identidade. Identidade e diferença são inseparáveis”. (p. 75). Portanto elas estão em uma relação de dependência. Reconhecer a diferença é incluir as minorias excluídas da sociedade. É dar visibilidade àqueles que eram invisíveis devido ao poder do grupo dominante. Neste sentido é que se torna um fato político, dar voz aos que foram calados. Torná-los parte do conhecimento disseminado na sociedade. Daí a importância da inclusão no processo educacional, apontar que vivemos numa sociedade em que a pluralidade cultural é parte integrante do todo social.

Multiculturalismo

O tema multiculturalismo está presente nas discussões no campo educacional em diferentes espaços como da ANPED e outros eventos voltados para a educação, nas discussões sobre as questões curriculares etc. Recentemente foram incluídos nos cursos de formação inicial de educadores.

Não é preciso ser grande pesquisador, para perceber que vivemos em um país multicultural, portador de culturas bem específicas. Mas, mesmo com esta presença tão marcante de diversas culturas, os estudos são bem recentes. Até então, a sociedade não enxergou a existência de outras culturas, pois a dominante tornou as demais culturas invisíveis ao olhar do senso comum, tornado-as menores.

Embora entendamos multiculturalismo como um conjunto de várias culturas, para Candau (2003), o termo tem sido usado para indicar ênfases distintas. Refere-se a uma atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural; uma meta a ser alcançada em um determinado espaço social; estratégias políticas referentes ao reconhecimento da pluralidade cultural; um corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade cultural contemporânea; e o caráter atual das sociedades ocidentais. Portanto, de acordo com a autora, o termo é muito mais abrangente, do que a mera visão de pluralidade de culturas.

O primeiro aspecto a se considerar é que vivemos em uma sociedade multicultural, embora cada sociedade apresente as suas características.

Tomaz Tadeu da Silva, na obra *Documentos de identidade: uma introdução aos estudos curriculares* aponta que o “[...] multiculturalismo originou-se exatamente como uma questão educacional e curricular”. (2005, p. 88), que os grupos culturais subordinados como as mulheres, os negros, os homossexuais iniciam uma forte crítica àquilo que consideravam como o cânon literário, estético e científico do currículo universitário tradicional. Caracterizavam esse *cânon* como expressão do privilégio da cultura branca, masculina, europeia, heterossexual.

Para o autor, o multiculturalismo, assim como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. “[...] Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”. (2005, p. 85). Acrescenta que o multiculturalismo também pode ser visto como “[...] uma solução para os ‘problemas’ que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante.” (p. 85). Reafirma que o multiculturalismo

[...] não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. [...] a atração que movimentava os enormes fluxos migratórios em direção aos países ricos não pode ser separada das relações de exploração que são responsáveis pelos profundos desníveis entre as nações do mundo. (p. 85)

Coloca que uma cultura não pode ser julgada superior a

outra, que esta visão é uma contribuição da antropologia e que esta visão antropológica de cultura é que de certa forma, impulsiona o multiculturalismo, permitindo que a visualização de outras culturas se torne um fato político. É o mesmo que reconhecer o outro como diferente, mas como elemento pertencente a um todo. Heterogêneo, mas parte do todo social.

Nessa visão, as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diversas condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano. As diferenças culturais seriam apenas uma manifestação superficial de características humanas mais profundas. Os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum humanidade.

O multiculturalismo pode ser entendido tanto como um conceito empírico que expressa a existência, no interior de uma mesma comunidade política, de diferentes grupos socioculturais - que desenvolvem práticas, relações, tradições, valores e identidades culturais (individuais e coletivas) distintas e próprias - quanto como denominação de um campo de debates no interior da filosofia política e da política contemporânea.

A situação do multiculturalismo é distinta, e conforme o contexto em que nos situemos, provocam muitas discussões. De acordo com Candau (2008, p. 17), na “[...] América Latina e, particularmente no Brasil a questão multicultural apresenta uma configuração própria”. O continente americano é construído com uma base multicultural muito forte, onde em toda a história, as relações interétnicas são permanentes. O debate sobre o multiculturalismo na América Latina tem sido feito em torno da nossa formação histórica, de como nos construímos, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, o que valorizamos e integramos na cultura hegemônica.

Para esta autora, o debate sobre multiculturalismo nos

remete aos que foram massacrados e resistiram e continuam afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão e que surgiu das lutas dos

[...] grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às identidades negras, que constituem o locus de produção do multiculturalismo. (p. 18).

Quanto a penetração nas universidades está se deu num segundo momento. Para Candau (2008) sua presença é frágil e objeto de muitas discussões, talvez exatamente por seu caráter profundamente marcado pela intrínseca relação com a dinâmica dos movimentos sociais.

Para Silva (2005), o multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o da Antropologia. Embora a própria Antropologia não deixasse de criar as suas próprias relações de saber-poder, ela contribui para tornar aceitável a ideia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, de que todas as culturas humanas são epistemologicamente e antropologicamente equivalentes; que não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra.

Cultura

De modo geral, a palavra cultura tem sido empregada no cotidiano, por pessoas dos mais diversos segmentos sociais, como sinônimo do conhecimento erudito. Ouve-se comentários que possuem cultura as pessoas que detém o conhecimento

sistematizado, utilizam vocabulário erudito, ouvem música clássica, assistem peças teatrais, filmes, apresentação de orquestras, fazem uso de etiquetas sociais etc.

Outra ideia que circula entre as pessoas está voltada às etnias, referem-se à cultura europeia, americana, africana, indígena etc. Nestas situações, as culturas, as etnias normalmente são colocadas numa situação hierarquizada, uma como superior em relação à outra, desenvolvendo relações de poder dentro da sociedade, que levam a situações preconceituosas.

Estudos apontam que a cultura vai além dessas concepções que se manifestam no cotidiano, e sem desconsiderá-las, pois estes aspectos também fazem parte da cultura, abrange diversos significados, que necessitam ser compreendidos. Encontram-se definições que se referem a vários contextos, de acordo com as épocas e lugares em que foram pensadas e elaboradas.

Segundo Pérez Gómez (2001) uma das primeiras formulações do termo cultura se deve ao antropólogo Edwarde B. Tylor, o qual a define como “[...] aquele todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, lei, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade.” (p. 13). O conceito é bastante abrangente, cita que cultura envolve os conhecimentos, crenças, arte, moral, costumes, etc., sem especificar que tipo de arte, de conhecimento, crença. Portanto, todo e qualquer conhecimento, crença, etc. adquirido pelo homem como membro da sociedade é cultura, indo muito além de se referir apenas ao erudito.

No *Dicionário da Língua Portuguesa* (Ferreira, 2004, p. 409) o termo cultura deriva do latim *cultura*, significa “[...] ato, efeito ou modo de cultivar; [...] o complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e doutros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade;

civilização: a cultura ocidental, a cultura dos esquimós etc..”

Embora aborde o que é convencionalmente utilizado como a cultura de determinados povos, avança em relação ao conceito anterior, envolvendo os padrões de comportamento das instituições, valores espirituais e materiais, situando historicamente e territorialmente.

O tema também é abordado por Freire (1980). Para ele a cultura tem um sentido mais rico do que tem no uso cotidiano. [...] “A cultura - por oposição à natureza, que não é criação do homem - é a contribuição que o homem faz ao dado: à natureza. Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho para transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens.” (p. 38).

Neste conceito fica evidente o homem como criador da cultura. E Freire (1980) complementa o conceito. [...] “A cultura é também aquisição sistemática de experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não ‘incorporadas’ no ser total e na vida plena dos homens.” (p. 38). Outro aspecto por ele valorizado é aquisição da experiência, necessária para a interação dos seres humanos

Neste sentido, é lícito dizer que o homem cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios, que lhe apresenta a natureza, como também, ao mesmo tempo, de criticar, de incorporar a aquisição da experiência humana feita pelos homens, que o rodeiam ou que o precederam. (FREIRE, 1980, p. 38).

Os desafios perante o que a natureza apresenta são por ele considerados imprescindíveis na criação da cultura. [...] “Não só por suas relações e por suas respostas o homem é criador de cultura, ele é também ‘fazedor’ da história. Na medida em que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e reformando.” (p. 38). Portanto, a partir da cultura, o homem também faz a história.

Para Padilha (2004), cultura deve ser vista como a busca do conhecimento da natureza e das diferenças culturais. A depender de como compreendemos a cultura, justificamos determinadas visões de mundo e de desenvolvimento humano que consideram ou não a riqueza e a multiplicidade de cada grupo humano, o que pode gerar o preconceito e discriminação, ao valorizar um em detrimento dos outros. Essa compreensão se faz necessária, quando falamos em educação e, mais quando fazemos educação

Silva (2005, p. 131), apoiando-se nos estudos de Willians, diz que a “[...] cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como experiência vivida de qualquer agrupamento humano.” Este conceito bastante amplo permite entender que todas as vivências de um determinado grupo humano é cultura, tornando-se difícil citá-las.

Aranha (2006) coloca o conceito de cultura sob dois aspectos diferentes:

[...] o sentido amplo, antropológico e o restrito. No primeiro, à diferença dos animais, somos todos seres culturais, produtores de obras materiais e de pensamento. No segundo sentido, referente à produção intelectual das artes, das letras e outras manifestações intelectuais, trata-se de expressões que podem atrair maior ou menor interesse das pessoas por um tipo específico de produção - ou de possibilidade de acesso a ela, uma vez que nas

sociedades hierarquizadas os bens culturais nem sempre se encontram igualmente disponíveis para todos. (p. 57).

Em antropologia, “[...] cultura significa tudo que o ser humano produz ao construir sua existência e os seus desejos, envolve as práticas, as teorias, as instituições, os valores materiais e espirituais”. (ARANHA e MARTINS, 2003, p. 25). Neste conceito, percebe-se a valorização do homem como produtor da cultura, ao desenvolver meios para produzir a sua sobrevivência.

De acordo com Mattelart (2009, p. 140), a cultura foi definida como “[...] o conjunto de traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e engloba, além das artes e das letras, os modos de vida, as formas de viver em conjunto, os sistemas de valores, as tradições e as artes.” Nesta definição, além dos aspectos já mencionados, encontra-se a questão da afetividade, que também é aprendida. A forma como as pessoas se relacionam é hoje entendida como construção cultural.

Ainda de acordo com Aranha (2006) a Conferência Mundial sobre Políticas Culturais, realizada pela UNESCO, no México, em 1982, definiu cultura como

[...] o conjunto das características distintivas, espirituais e materiais, intelectuais e afetivas que caracterizam uma sociedade ou um grupo social. Ela engloba além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. (p. 58).

É interessante que nesta Conferência foram incluídos,

também, a questão dos direitos fundamentais, valores etc.

Partindo deste raciocínio, as culturas são múltiplas e variadas: são inúmeras as maneiras de pensar, de agir, de expressar anseios, temores, sentimentos em geral. Daí as variações nas formas de trabalhar, de ocupar o tempo livre, as mudanças nas expressões artísticas, as formas de interpretar o mundo, que envolve os mitos, a filosofia, a ciência.

Aranha (2006) define cultura como “[...] o conjunto de símbolos elaborados por um povo em um determinado tempo e lugar, capacidade que inclui todas as formas de agir, pensar, desejar, exprimir sentimentos”. (p. 58). Esse conceito é bastante amplo, envolve pensamento e ação. São muitos os exemplos que poderiam ser colocados, dentre eles a vestimenta, a forma de conservá-la, as atividades que as pessoas desempenham, as formas de lazer. Quanto a estes, nas cidades grandes as pessoas, por exemplo, no domingo vão ao shopping, nos vilarejos vão ao bar da localidade.

Como exemplo das diferentes formas de produzir a sobrevivência, pode-se citar que no Sul do país as mulheres lavavam e ainda lavam roupa, esfregando em uma tábua dentada que se chama esfregadeira; no Nordeste, a roupa é esfregada entre e com as mãos; muitos nordestinos não usam talheres nas refeições, comem com a mão e para isto o alimento precisa ser mais sólido. Também o vocabulário com a influência portuguesa, polonesa, ucraniana, com dificuldade em pronunciar dois “erres” etc.

Portanto, a cultura também é definida pelo meio ambiente, pelos recursos disponíveis numa comunidade e pelas condições materiais das pessoas, acumuladas no decorrer do tempo.

A cultura diz respeito a um sistema de significados. Ao nascer, a criança se depara com valores já estabelecidos e com os quais vai conviver. Dentre eles está o idioma que fala, a alimentação, a maneira de vestir, as relações familiares. Expressam as variadas formas através das quais se estabelecem as relações

entre os indivíduos, entre os grupos e destes com a natureza: como constroem seus abrigos, criam utensílios e instrumentos, a moral, a política, elaboram suas leis, como se alimentam, casam e tem filhos, como concebem o sagrado, como se comportam diante da morte. (ARANHA e MARTINS, 2003). Até na emoção, que nos parece uma manifestação tão espontânea, “[...] ficamos à mercê de regras que educam desde a infância a nossa emoção”. (p. 25). Isto colocado pela autora é observável com muita facilidade, percebemos com muita clareza, nos momentos significativos e importantes na vida das pessoas como diante do nascimento de um filho, comemoração de aniversário, perda de um ente querido.

Para Gilberto Gil, ex Ministro da Cultura, “[...] uma das atividades básicas é o esforço permanente de fazer compreender aos nossos homens, mulheres, jovens e crianças que cultura é isto, é este conjunto de produção humana para o homem”. (2007).

E se propõe a definir cultura.

[...] A produção da ciência, do conhecimento, da máquina, dos braços, das pernas, dos pés. Aquilo se faz com os pés, com as mãos. Não preciso nem falar dos fenômenos culturais extraordinários, Pelé e Garrincha. Ainda que eles queiram se confinar no mundo dos esportes, são mais que isto, são cultura. O peixe pintado que acabei de comer, o surubim, ele é natureza, mas o prato que comi é cultura. O tempero que se misturou a ele, a temperatura da brasa que o assou, a forma de extrair o óleo que o fritou, a forma de fazer o licor de pequi que bebi, logo após a refeição, tudo isto é cultura. Este é o problema, aspectos de nossa santa ignorância que precisamos vencer. Fomos condicionados a entender cultura como sendo a

música que vem da Europa, o balé que vem da Rússia, a musica que vem dos Estados Unidos, o jarro de flores que ornamenta as salas das elites. E não é. Cultura é muito mais que tudo isto. Cultura são todos nossos gestos, nossa vela acessa aos pés de São Bendito, o nosso encontro, o nosso diálogo. Vamos ali ver o que está acontecendo, esse gesto de sair de sua casa e vir aqui buscar entendimento, o diálogo entre nós, tudo, o desenho no bordado do sapato que alguém faz, ou técnico das fábricas de sapatos mais modernos do Rio Grande do Sul, enfim tudo isto é cultura. (GIL, 2007)

Esta citação, rica de detalhes, indica que a cultura é inerente a todos os seres humanos, cuja ideia encontra respaldo em Lakatos (1979, p. 136),

[...] não há indivíduo humano desprovido de cultura [...]. Nenhum homem isolado logra jamais conhecer a totalidade de sua cultura; também não é um mero portador da mesma ou receptor passivo da sociedade em que está inserido. Desempenha um papel ativo e criador na constituição de sua experiência cultural e social, através de percepções e opções seletivas, podendo introduzir inovações culturais que perdurem.

Seguindo esse raciocínio, como não há pessoas desprovidas de cultura, depreende-se que existem várias culturas, como a popular, de massa, da paz, da guerra, do futebol, de erudição.

Nesse sentido poderíamos falar em culturas, considerando que cada grupo tem sua cultura específica. Por outro lado, cada

indivíduo é membro de grupos diferentes, grupos classificados por sexo, pela raça, linguagem, nacionalidade, etc., o que evidencia que os grupos e as pessoas se relacionam uns com os outros, integram-se, afirmam-se, divergem entre si. “Advém daí o conceito de diversidade cultural, no sentido de se considerar a existência de diferentes grupos, etnias, raças, gêneros, religiões, minorias e a afirmação destas, e, portanto, das identidades e dos seus valores”. (PADILHA, 2004, p. 186). As culturas são dinâmicas e estão numa relação de interdependência, pois acontecem num contexto de relações interdependentes e complexas.

Para Woodward (2009, p. 41), “[...] cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas de classificação que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados”.

De acordo com o apresentado é difícil estabelecer a classificação dos tipos de cultura, pois indicam que tudo é cultura e com isso se corre o risco de cometer distorções. Considerando que a nossa sociedade não é homogênea, uma criação cultural está sujeita a juízos avaliativos que dependem da posição social do grupo na qual ela surge. Ao se contrapor “cultura de elite” e “cultura popular”, pode-se estabelecer juízos depreciativos, ao se considerar a cultura de elite superior porque refinada, elaborada, ao passo que a cultura popular seria inferior por se tratar de uma expressão não intelectualizada. Outra situação é quando se identifica cultura erudita como produção da classe dominante, induzindo a se pensar que a verdadeira cultura seria a produzida pela elite.

Aranha (2003) apresenta análise destes tipos de cultura. Chauí (2000) também trata do assunto enfatizando a questão da democracia, dentre outros.

Padilha (2004) fala que evita as generalizações da ciência, que possam justificar predominância ou superioridade de uma

cultura sobre outra. Para ele, “[...] cultura é, em primeiro lugar, a busca de conhecimentos sobre a natureza humana” (p. 187), e complementa que dependendo da forma como encaramos a cultura poderemos estar a serviço da justificação de determinadas visões de mundo e de desenvolvimento humano que desconsideram a riqueza e a multiplicidade de diferenças culturais, tema este, objeto dos estudos culturais.

Considerando que a cultura permeia o processo de escolarização, que é construída a partir da diferença e se manifesta na diversidade, estes conceitos devem ser melhor compreendidos principalmente pelos professores, principais agentes no processo de ensino-aprendizagem.

A escola como uma micro sociedade abarca todos os conflitos existentes na sociedade total e por isso é fundamental que a escola esteja preparada para essa mudança, que é cultural. A transmissão de conhecimento supõe a participação de todas as culturas que fazem parte da comunidade em que esta inserida, para isso é importante que o professor esteja preparado para contribuir na construção dessa nova escola, rompendo preconceitos, incluindo o conhecimento trazido por outras culturas para a sala de aula.

A importância da participação do professor é urgente, na medida em que fazendo parte da sociedade, possui todos os valores e os preconceitos dominantes, e mais ainda, esteve envolvido durante anos numa prática em que a cultura dominante era o elemento que mediava a relação entre a escola e os alunos. Portanto, o professor necessita refletir sobre uma prática, que o acompanhou durante anos, e que agora se tornou obsoleta. A forma como cada um dos professores vai lidar com essas mudanças deve ser diferente, mas é na superação de antigas fórmulas que irá achar o novo caminho.

Identidade

A ideia de identidade posta entre a população, de modo geral, é a da carteira de identidade, pois é o documento que identifica as pessoas numa determinada sociedade. Nela consta o nome, quem são os pais, o local e a data de nascimento, o número que recebe no cadastro das pessoas físicas e atualmente o tipo sanguíneo. É a carteira de identidade que objetivamente ajuda o indivíduo a se movimentar na sociedade em que vive. No entanto, o tema extrapola esta visão, a de ser identificado por um número e assume outros significados.

De acordo com Ferreira (2004, p. 738), o termo identidade, “[...] origina-se do latim escolástico *identitate* e quer dizer qualidade de idêntico: há, entre as concepções dos dois, perfeita identidade; conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, defeitos físicos, impressões digitais”.

Embora o conceito aborde os componentes da carteira de identidade, o conceito se volta para designar o que é idêntico, como as características de uma pessoa.

Para Silva (2009, p. 74), em uma primeira aproximação,

[...] a identidade é simplesmente aquilo que se é: ‘sou brasileiro’, ‘sou negro’, [...] ‘sou homem’. A identidade assim concebida parece uma positividade (‘aquilo que sou’), uma característica independente, um fato autônomo. Nessa perspectiva a identidade só tem como referência a si própria: ela é auto-definida e auto-suficiente.

E complementa que por trás da afirmação ‘sou brasileiro’ está ‘não sou argentino. Para Damatta (1991, p. 15), “[...] a construção de uma identidade social, então, como a construção de uma sociedade,

é feita de afirmativas e de negativas diante de certas questões”. (p. 17). Mesmo com esta definição tão clara, existem momentos em que as pessoas podem sentir-se confusas.

Zygmunt Bauman em seu livro *Identidade* relata que, segundo o costume da Universidade Charles, de Praga, o hino nacional do país da pessoa que estava recebendo o título de doutor *honoris causa* é tocado durante a cerimônia de outorga. Quando chegou a sua vez pediram que escolhesse entre o hino nacional da Grã-Bretanha, país onde vivia e o acolheu para lecionar, ou o hino nacional da Polônia, país em que nasceu, mas tinham lhe tirado o direito de lecionar. Na Grã-Bretanha era um estrangeiro, um refugiado embora aí tivesse se naturalizado. E pergunta: o fato de se naturalizar possibilita abandonar a situação de estrangeiro? Por outro lado, não tinha a intenção de ser confundido com um inglês, e os seus alunos jamais tinham dúvida que ele era estrangeiro e, que era polonês. Então, tocar o hino polonês? Para ele seria difícil, pois trinta anos antes foi privado da cidadania polonesa. Comenta que Janina sua companheira por toda vida, que escreveu um livro *O sonho de pertencer* sugeriu: por que não o hino da Europa? Refletiu e disse que era um europeu, que nunca tinha deixado de ser, nasceu na Europa, lá vivia, trabalhava, pensava e sentia como um europeu. E acrescentou que naquele momento não existia um órgão europeu com autoridade de emitir ou recusar um passaporte europeu, e assim conceder ou negar o direito de se determinar europeu. (BAUMAN, 2005).

Coloca que a sua decisão de solicitar o hino europeu foi includente e excludente. Referia-se “[...] a uma entidade que abraçava os dois pontos de referência alternativos da minha identidade, mas, ao mesmo tempo, anulava, por pouco relevantes ou mesmo irrelevantes, as diferenças entre ambos e assim, também, uma possível cisão identitária”. (Bauman, 2005, p. 16).

Bauman cita este episódio para apontar a maioria dos

dilemas inquietantes que tendem a fazer da identidade um tema de grandes preocupações e controvérsias. (2005). As preocupações e controvérsias são por ele apontadas como decorrentes do atual momento histórico que estamos vivenciando. Uma das questões seria a da transitoriedade, mas nem sempre foi assim, embora represente uma constante indagação no campo filosófico.

As rápidas transformações que estão ocorrendo levam Bauman a discutir o tema identidade de forma profunda. Para ele, a identidade não pode mais ser tratada pelos instrumentos tradicionais de entendimento; faz-se necessário desenvolver uma reflexão adaptada à dinâmica do transitório, que se impõe sobre o perene.

A preocupação com a identidade é antiga e com o passar dos tempos foi assumindo significados diferentes. Considera-se importante identificar a evolução destes conceitos que foram surgindo no decorrer dos tempos.

De acordo com Bogo (2010, p. 31), Parmênides, na metade do século 5 a. C., foi o primeiro a abordar a tema da identidade. “O ser, como identidade e fundamento, é quem dá origem a cada ente, diferente uns dos outros. Um não é o outro, mas, precisamente, só o ser é, ou, se quisermos simplificar, só o ser é: o não ser não é”. (p. 31). Neste caso, a identidade é definida como algo imutável, estático; o ser é, o não ser não é.

Este mesmo autor coloca que Aristóteles, que viveu mais de um século depois, partiu do conceito de Parmênides, e sem superar a sua visão metafísica, incluiu dois princípios que se complementam: o da contradição e o do terceiro excluído. No primeiro, uma coisa não pode ser e não ser ao mesmo tempo, pois, “[...] se dissermos que um objeto é e, ao mesmo tempo, que ele não é, uma das duas afirmações está errada”. (BOGO, 2005, p. 31). O segundo “[...] significando que toda coisa deve ser ou não ser, pois não existe uma terceira possibilidade” (p. 31). Estas afirmações continuam

evidenciando de que algo é ou não é, uma coisa exclui a outra.

Mais tarde, o assunto evolui e com a constatação de que a afirmação aristotélica sobre o ser não era imutável como ele pensava; “[...] que tudo que existe tende para um vir a ser, mesmo que não saibamos o que será”. (p. 32). Neste estágio, já é admitida a mudança, algo, alguma coisa pode mudar, portanto, a ideia do estático e imutável perde força.

A partir do século XVI, o princípio da identidade de Aristóteles serviu à Igreja Católica e ao colonialismo europeu para justificar as conquistas dos novos continentes; “[...] tomaram o princípio ao pé da letra: só o ser é- no caso, o europeu-é, o não ser, não é,-no caso, o indígena latino-americano, desconhecido na Europa e incivilizado para os invasores”. (BOGO, 2005, p. 33). De acordo com o autor, a partir dessa posição de superioridade da etnia do centro, o colonialismo europeu justificou a destruição dos seres nativos aí encontrados, julgando-os inferiores, consideravam que o inferior não era humano e o seu destino estava na mão dos humanos, considerados superiores.

Hegel (1770-1831) afirmava a existência de duas naturezas; para ele, a natureza tinha uma história e o homem outra. “A primeira, originada pela própria criação espontânea da natureza e a segunda, criada pela intervenção humana, a cultura”. (p. 33). Observa-se uma diferença do que os antecessores propuseram, havia um elemento a mais, “[...] a consciência humana”. (p. 33).

Já num outro estágio, segundo Bogo (2005), para Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) as coisas estão em permanente transformação pelo movimento das contradições existentes na matéria e na sociedade, onde também ocorrem conflitos entre as classes. Superaram a visão de identidade o que é imutável e estático pelo “[...] as coisas são e ao mesmo tempo, não são mais puramente, pois decorrem de processos anteriores”. (p. 34). Com isso queria dizer que as coisas evoluem através das modificações, apresentando

novas características.

Marx e Engels “[...] verificam que o homem faz parte da natureza com suas particularidades de gênero e, ao mesmo tempo, por ter necessidades humanas e sociais, transformam-na, transformando-se a si próprios”. (BOGO, 2005, p. 35).

Exemplifica mostrando que um marceneiro ao transformar um pedaço de madeira em mesa, não está só transformando a madeira em mesa, mas também uma ideia em mesa e com isto transforma-se a si próprio porque aprende. Ao terminar a mesa, nem a madeira, nem a ideia, nem o marceneiro são os mesmos. O marceneiro elevou as suas habilidades, possivelmente num outro momento fará melhor e também outras coisas. (BOGO, 2005).

E explicava que o homem, para satisfazer suas necessidades, empenha força física vinda da sua própria natureza, para a realização de uma ideia, de origem social, caracterizando assim uma só natureza e não duas como pensava Hegel.

[...] O ponto de partida da história humana é a existência de seres humanos que, produzindo seus meios de vida, produzem não só os instrumentos de trabalho, mas também a sua capacidade de produtores como e enquanto seres sociais; ou seja, criam a própria identidade, por meio dos objetos que produziram e se diferenciariam dos demais seres pela capacidade criativa tanto em quantidade quanto em qualidade. (BOGO, 2005, p. 36).

A natureza torna-se imprescindível, pois sem ela não é possível suprir as necessidades da humanidade.

“A identidade, por sua vez, manifesta-se pela unicidade

entre natureza e cultura em oposição à outra identidade. A existência física é reconhecida por certas características próprias de cada ser, forjadas pelo movimento da matéria e, no caso dos seres humanos, pela capacidade de ação e de imaginação”. (BOGO, 2005, p. 36).

As evidências de características em movimento permanente, para este autor, podem ser atribuídas às pessoas e às suas etnias, mas também à água, à terra quando sofrem a intervenção humana. Dizer que a terra é terra não tem significado algum, mas que a terra está fraca, que a água está suja despertam reações devido aos elementos que lhes foram acrescentados pelos desequilíbrios da cultura social.

As mudanças no mundo estão cada vez mais acentuadas e aceleradas e assim pela ação humana as coisas assumem novas características que mudam as suas composições.

Para Silva (2009, p. 84), “[...] o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e estabilizar a identidade; de outro os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la.” Portanto, são dois movimentos em sentido contrário.

Para se entender esses dois movimentos, tem sido “[...] analisadas as identidades nacionais, as identidades de gênero, as identidades sexuais, as identidades raciais e étnica”. (SILVA, 2009, p. 84).

Daí se depreende que existem várias identidades, que muitas são transitórias, como colocado e isso gera questionamentos e confusões. Agora, entende-se melhor a situação de angústia de Bauman ao ter que responder que hino gostaria que tocassem.

Muitos são os enfoques pelas quais a identidade pode ser vista: o biológico, o histórico, o étnico. Podemos falar em várias identidades? Somos possuidores de características físicas, isso nos identifica, temos uma posição na família, somos ou filhos, ou pai ou mãe, temos uma nacionalidade, uma profissão, a própria mudança

de profissão, consumidores etc. Tudo isso nos identifica.

A questão da provisoriedade produziu o homem pós-moderno. Para Hall (2006), esse processo, da pós-modernidade produziu o homem como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. “A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. (p.12). As pessoas assumem diferentes identidades em diferentes momentos e que “[...] não são unificadas em torno de um único ‘eu’ coerente” (p. 13). E acrescenta que dentro de nós há

[...] identidades contraditórias, empurradas em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo constantemente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa do eu. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente. (p. 13).

Para Hall, a questão de uma única identidade é utopia, e se alguém sente que tem uma única identidade é porque construiu comodamente e que à medida que os sistemas de representação

cultural se multiplicam vamos assumindo novas identidades ao menos temporariamente. O que não se pode desconsiderar é que a ideia de identidade é construída a partir da ideia de pertencimento.

A confusão que isso causa em nossas mentes é genuína. Não há receita infalível para resolver os problemas a que essa confusão nos conduz e, não há consertos rápidos e nem formas livres de risco para lidar com tudo isso. Também diria que apesar de tudo temos de nos confrontar vezes sem conta com a tarefa de auto-identificação, a qual tem pouca chance de ser concluída com sucesso e de modo plenamente satisfatório. É provável que fiquemos divididos entre o desejo de uma identidade de nosso gosto e a escolha e o temor de que, uma vez assumida essa identidade, possamos descobrir, como fez Peer Gynt, que não existe uma ponte se você tiver de bater em retirada. (HALL, 2006)

Com estas colocações concluímos que não somos portadores de uma única identidade, mas de várias que devem ser por nós reconhecidas.

Ao se tratar de identidade, imediatamente nos remetemos a nós mesmos, a quem somos, o que fazemos, como nos situamos em relação aos outros. A identidade é, assim, marcada por aquilo que nos diferencia dos outros, como já apresentado nas reflexões sobre diferença.

Damata (1991) dirá: o Brasil é o país do carnaval, do feijão com arroz, da fantasia, do jeitinho, da devoção, do sincretismo, do culto, do trabalho duro, da preguiça, são os fundamentos da sua identidade. A brasilidade é uma maneira particular de construir e perceber a realidade.

Como pudemos constatar, os conceitos relacionados a diversidade estão imbricados uns com os outros. Pensá-los separadamente, somente a nível didático, por ser impossível falar de um sem se referir ao outro. Ignoramos essa discussão sobre a diversidade cultural durante muito tempo, o que significou a

opressão de diversos grupos minoritários na sociedade brasileira.

Como os valores e as normas há muito estabelecidas estão cimentadas na consciência social, construídas de forma que nossa interpretação das relações existentes sejam atribuídas ao natural, e não resultado das relações entre os indivíduos. Torna-se necessário, portanto, desconstruí-las, retrabalhar a questão social sob uma nova perspectiva, de forma a que professores/as enxerguem a realidade sem que o preconceito permeie sua visão de mundo.



Capítulo 2

Direitos Sociais e Educação

O Estado brasileiro compreendeu a importância de aproximar de forma mais intensa as diversas etnias que compõem a cultura nacional. Isto se deve a estreita desigualdade existente entre as diversas etnias, mostradas em dados estatísticos presentes no capítulo que abordaremos as etnias negra e a indígena. Para isso, o Estado criou leis que tornam obrigatório uma reflexão mais precisa sobre a existência destas etnias, com o objetivo de romper com os preconceitos com que nos deparamos neste país.

A abolição da escravidão, a criação de órgãos de proteção aos indígenas e a demarcação de terras ainda não foram suficientes para tornar o negro e o indígena integrado à sociedade nacional. Ainda sofrem em seu cotidiano diversas formas de preconceito, que marcam a sua vida. Entretanto, é para o Estado uma realidade, a necessidade de ampliar cada vez mais a participação destas populações oferecendo todas as condições de cidadania.

Por isso, não basta criar leis que os tornem cidadãos de primeira classe, mas torna-se necessário criar ações mais efetivas que contribuam para que a participação dessas pessoas se transforme em realidade. Deste modo, o governo oferece aos professores do ensino básico, uma formação que contemple os temas étnicos, que é onde deve ser iniciado todo o processo de desconstrução do preconceito. Os alunos da escola básica estão em uma faixa etária em que os valores ainda não estão sedimentados o bastante podendo assim, receber novas informações, fazendo com que a mudança se concretize.

Nesta unidade objetiva-se apresentar algumas reflexões sobre os direitos sociais no Brasil, com ênfase nos direitos educacionais, assim como reflexões sobre a questão da desigualdade de oportunidade educacionais para grande parcela da população.

Diante disso, é fundamental incluir os professores do ensino básico neste processo, na medida em que a escola será o primeiro contato com o mundo exterior, entre os alunos com as instituições sociais que compõe o mundo social. A escola como instituição primeira, fará com que os novos alunos se dediquem a compreender o mundo de uma forma menos dominada pelo senso comum. Daí a necessidade de criar mecanismos que possibilitem aos alunos a compreensão deste tema.

Os professores se tornarão agentes mediadores, transmitindo a seus alunos os elementos para a desconstrução do preconceito contra as etnias discriminadas, presentes em nosso cotidiano.

Como referência, serão utilizados Palermo (1984), Kosik (1985), Cury (2000), Veloso (2003), Santomé (2009) dentre outros.

Direitos sociais no Brasil

A questão do direito tem sido objeto de discussões em encontros, congressos específicos voltados ao tema, onde participam profissionais da área como advogados, juristas, entre outros, na imprensa e entre as pessoas em geral. No meio educacional estas reflexões são importantes considerando-se o papel social atribuído à escola, de transmitir conhecimentos, de formar o cidadão crítico, participativo, principalmente diante das transformações pelas quais o mundo está passando e que deram origem aos direitos sociais.

Para Mendonça (2009, p. 134), “[...] a gênese e a expansão dos direitos sociais têm uma relação intrínseca com a transformação da sociedade”. Tais direitos exigem uma intervenção pública na área de prestação de serviços, por intermédio das políticas sociais públicas que foram conquistadas num determinado momento de desenvolvimento e modernização do capitalismo industrial.

Quanto à origem do termo, para Palermo (1984, p. 2), o vocábulo direito “[...] origina-se de ‘directum’, do latim popular, prendendo-se ao verbo ‘dirigere’, e significando ‘o que é reto’, ‘o que caminha retamente’”. Complementa que o sentido do que é reto ou correto é o sentimento de justiça que subjaz em cada pessoa.

Para este autor, “[...] o direito é a norma das ações humanas na vida social, estabelecida por uma organização soberana e imposta coativamente à observância de todos”. (p. 3). Com esta definição o autor diz que “[...] o direito é um tipo de comportamento consciente do homem na sociedade, fixado pelo Estado e exigido de todos para o bem comum”. (p. 3).

Consta no *Dicionário de Filosofia* que “[...] um direito é aquilo que é conforme a uma regra precisa ou o que é permitido”. (DUROZOI e ROUSSEL, 1996, p. 138). Empregado no singular abre para o indivíduo, a possibilidade de reivindicá-lo ou exigí-lo; no plural, “[...] é autorizado por leis mais ou menos explicitadas ou, no

sentido mais forte, é conforme ao dever moral”. (p. 139). Portanto, o que se objetiva é uma reflexão a respeito do que está expresso em leis como direitos das pessoas.

A questão da integridade física do homem e sua dignidade é uma preocupação antiga do ser humano. Apoiando-se em Fiuza, para Veloso (2003, p. 2), a preocupação se deve “[...] ao cristianismo (dignidade do homem), ao jus naturalismo (direitos inatos) e ao iluminismo (valorização do indivíduo perante o estado).” De acordo com este autor, “[...] as primeiras Declarações de Direito são contemporâneas da ideia de Constituição”. (p. 2). E acrescenta que o constitucionalismo surgiu associado à garantia dos direitos fundamentais.

A Constituição, hoje, é a nossa lei maior, é ela que estabelece todos os princípios norteadores da nação. De acordo com Cury (2000, p. 18), “[...] constituição é o ordenamento jurídico também denominado Lei Maior por ser ela o fundamento de todas as outras leis existentes em um país e suas normatizações”. A primeira Declaração é a de Virgínia, de 12 de janeiro de 1776, anterior a Declaração da Independência dos Estados Unidos que é de 14 de julho de 1776. A mais famosa Declaração de Direitos é a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, no período da Revolução Francesa.

“As primeiras Declarações, e outras que lhes seguiram, nos Séculos XVIII e XIX, preocuparam-se, sobretudo, em proteger os homens contra o poder estatal”. (VELOSO, 2003, p. 2). Os homens necessitavam de instrumentos, de apoio contra o poder do próprio Estado. As liberdades reivindicadas seriam “[...] a liberdade pessoal, a liberdade de comércio, de indústria, de religião, o direito de propriedade; as liberdades - oposição, a liberdade de imprensa, de reunião, de manifestação”.

Com o passar dos tempos, surgiram outras formas de pensamento e estas ideias foram sendo modificadas e o direito

não passou a ser visto apenas como luta contra o estado. De acordo com Veloso (2003), no século XX, a Constituição de Weimar, de 1910, realiza o compromisso dos direitos individuais, das primeiras Declarações, com novos direitos, que decorrem do constitucionalismo social que surge da ideia de que a felicidade dos homens não se alcança apenas “[...] contra o Estado, mas, sobretudo, pelo Estado”. (p. 3). Os novos direitos fundamentais são os econômicos e sociais, que a Constituição de Weimar consagrou realizando o compromisso do individual com o social.

Ainda, pode-se acrescentar os documentos assinados por países da Organização das Nações Unidas, que tratam da importância e garantia do acesso à escola. Um deles é a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, artigo XXI, a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960 e o artigo 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966. (Cury, 2000).

Entretanto, para que os direitos sejam garantidos, é necessário que eles estejam postos nas leis nacionais. Para Cury (2000, p. 8), “[...] o contorno legal indica possibilidades e limites de atuação, os direitos, os deveres, proibições, enfim, regras. Tudo isto possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as implicações e consequências”.

Quanto ao Brasil, o autor destaca que a Constituição de 1934, na linha da Constituição de Weimar, introduz, no constitucionalismo brasileiro, esses direitos, o que se tornou constante nas Constituições seguintes, 1946, 1967, EC 1/69, 1988.

A Constituição brasileira de 1824 positivou os direitos considerados fundamentais e a de 1891 consagrou os direitos individuais. Veloso (2003), apoiando-se em Lafer, aponta que a teoria dos direitos fundamentais distingue direitos de 1^a, 2^a e 3^a geração.

Os direitos de 1^a geração constituem a herança liberal.

São os direitos civis e políticos: a) direitos de garantia, que são as liberdades públicas, de cunho individualista: a liberdade de expressão e de pensamento, por exemplo; b) direitos individuais exercidos coletivamente: liberdades de associação: formação de partidos, sindicatos, direito de greve, por exemplo. Os direitos de 2ª geração são os direitos sociais, econômicos e culturais, constituindo herança socialista: direito ao bem estar social, direito ao trabalho, à saúde, à educação são exemplos desses direitos. Os de 3ª geração são direitos de titularidade coletiva: a) no plano internacional: direito ao desenvolvimento e a uma nova ordem econômica mundial, direito ao patrimônio comum da humanidade, direito à paz; b) no plano interno: interesses coletivos e difusos, como, por exemplo, o direito ao meio-ambiente. (VELOSO, 2003).

Todos estes direitos, expressos na Constituição, aí classificados de 1ª, 2ª e 3ª geração, são importantes e, devem ser conhecidos por todos. Como diz Cury (2000, p. 16), “[...] conhecer a legislação é um ato de cidadania e que não pode ficar restrito aos especialistas da área como juristas, bacharéis e advogados”. O professor pelo papel social que desempenha deve conhecê-los, com vistas a uma ação pedagógica que os contemple nos estudos teóricos que fará com seus alunos e também na prática, reivindicando-os.

No entanto, como não é possível tratar de todos, devido às características do curso de Pedagogia e desta disciplina, no contexto deste trabalho, será dada ênfase, aos direitos sociais com destaque para a educação e algumas minorias como indivíduos economicamente desfavorecidos, indivíduos com necessidades especiais, mulheres, idosos.

Na constituição brasileira de 1988, dois elementos influenciaram a configuração dos direitos sociais: a ação e atuação das entidades e dos movimentos sociais e o fato de ela ter incorporado, relativamente ao assunto, boa parte dos princípios e ideias constantes da Declaração Universal dos Direitos Humanos

de 1948, especialmente nos artigos 23 e 25. (MEIRELLES, 2012). Estes dois artigos, muito difundidos, devem ser lidos por todos, pois são facilmente encontrados.

No artigo 6º, Capítulo II, Título II trata dos direitos sociais. São direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Veloso alerta que a amplitude dos temas inscritos no artigo 6º da Constituição não são só os que estão enunciados nos artigos 7º, 8º, 9º, 10 e 11. Também podem ser localizados no Título VIII- Da Ordem Social, artigos 193 e seguintes. Apoiando-se em Silva, Veloso (2003) observa que os direitos sociais poderiam ser classificados como direitos sociais do homem como produtor e como consumidor.

Na primeira classificação - direitos sociais do homem produtor teríamos a liberdade de instituição sindical, o direito de greve, o direito de o trabalhador determinar as condições de seu trabalho, o direito de cooperar na gestão da empresa e o direito de obter emprego (C.F., artigos 7º a 11º). Na segunda classificação - direitos sociais do homem consumidor - teríamos o direito à saúde, à segurança social, ao desenvolvimento intelectual, o igual acesso das crianças e adultos à instrução, à formação profissional e à cultura e garantia ao desenvolvimento da família, que estariam no título da ordem social.

Também coloca uma classificação de que se vale José Afonso da Silva (2005), na obra *Direito Constitucional Positivo*. “a) direitos sociais relativos ao trabalhador; b) direitos sociais relativos à seguridade, compreendendo os direitos à saúde, à previdência e assistência social; c) direito social relativo à família, criança, adolescente e idoso; e) direitos sociais relativos ao meio ambiente”. (p. 6).

Seguindo, esta classificação, os direitos relativos ao trabalhador são de duas espécies: a) os direitos dos trabalhadores

em suas relações individuais de trabalho: C.F. art. 7º; b) os direitos coletivos dos trabalhadores, C. F., artigos 9º a 11º. Os direitos sociais relativos à seguridade, compreendendo os direitos à saúde, à previdência e assistência social, estão no título da Ordem Social, artigos, 193 e seguintes. Os direitos sociais relativos à família, criança, adolescente e idoso poderão ser encontrados em Capítulos da Ordem Social: art. 201, II, artigo 203, I, II, arts. 226 e 227, art. 30. Nos direitos sociais relativos ao meio ambiente, deve ser incluído o direito ao lazer (C.F., art. 6º, art. 227) e ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (C. F., art. 225). (VELOSO, 2003).

Cury (2000) aponta que hoje, pode-se dizer que “[...] não há país no mundo que não garanta em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. (p. 7). E complementa que atualmente a “[...] educação escolar é uma dimensão estratégica para políticas que visam a inserção de todos nos espaços da cidadania social e política e mesmo na reinserção no mercado profissional”.(p. 7).

Quanto aos direitos sociais relativos à educação e à cultura de acordo com Velloso (2003) embasam-se em diversos dispositivos da Constituição, artigos 5º, IX, 23, III a V, 24, VII a IX, 30, IX, 205 a 217 que segundo Velloso, na expressão de Cantilho e Moreira “[...] constituída pelo conjunto de normas que contêm referências culturais e disposições consubstanciadoras dos direitos sociais relativos à educação e à cultura.” (p. 6). Quanto ao artigo 227, segundo Cury (2000, p. 26), retoma para a criança e o adolescente a ótica do direito e o dever do Estado e que esta ótica é corroborada pelo art. 208, IV, pelo art. 4º, IV da LDB e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Portanto, existem várias outras normatizações para os direitos sociais na área de saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, maternidade, infância, educação.

Dentre elas, temos o ECA, o Estatuto do Idoso, a Lei 9.394/96 que estabelece Diretrizes e Bases para a educação nacional.

Cury (2000, p. 20) coloca que “[...] a educação no ensino fundamental, gratuito e obrigatório, válido para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos de qualquer idade tornou-se direito público subjetivo”, no artigo 208 em seus parágrafos 1º e 2º.

E esclarece “[...] direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação”. (p. 21). E exemplifica que qualquer criança, adolescente, jovem, idoso ou adulto que não tenha cursado o ensino fundamental pode exigí-lo e o seu pedido será deferido pela autoridade judiciária e deverá ser cumprido pelas autoridades competentes.

Consta no artigo 5º da Lei 9.394/96: “[...] o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo”. (BRASIL, 2007, p.15). E no parágrafo 3º “[...] qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do parágrafo 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente”. (BRASIL, 2007, p.15). Portanto, é um direito inegável, garantido a todos, mas nem sempre reivindicado.

Outras leis contribuem para a inclusão de grupos excluídos socialmente, como indivíduos economicamente desfavorecidos, indivíduos com necessidades especiais, mulheres, idosos. Atualmente os economicamente desfavorecidos, estão sendo contemplados com as cotas para ingresso nas universidades.

Os indivíduos com necessidades especiais estão sendo atendidos em escolas especiais e nas escolas regulares, através dos programas de inclusão educacional e, beneficiados com o sistema

de cotas em concursos.

Para as mulheres, não existe uma lei específica para sua inclusão, mas existem movimentos no sentido de incluí-las.

Etnias e desigualdade educacional no Brasil

A primeira Constituição brasileira, promulgada em 1824, torna o ensino primário de quatro anos, obrigatório para toda a população brasileira. É inegável que se constitui num esforço para de alguma forma oportunizar a todos o acesso à educação elementar. As constituições que se seguiram reforçaram este princípio. Em 1971, a partir da Lei 5.692, a obrigatoriedade da frequência a escola foi ampliada para oito anos. A Lei 9.394/96, reforçou este princípio e atualmente através da Lei 11.274/2006 a obrigatoriedade do ensino passou a ser de 9 anos.

É inegável que estes preceitos legais constituem-se em significativos avanços no contexto educacional brasileiro. No entanto, a lei por si só não garante escolarização para todos e, o que é mais complexo em condições de igualdade.

Compreende-se que todas as mudanças presente nas legislações educacionais brasileiras, são decorrentes das exigências e necessidades que se configuraram no decorrer dos tempos, oriundas do processo de desenvolvimento científico e tecnológico em todas as áreas do conhecimento, nas relações pessoais e nos papéis que as instituições vinham desempenhando.

A escola, destinada para as camadas elitizadas da população objetivando formar cidadãos cultos, passou a receber alunos provenientes dos mais diversos segmentos sociais, detentores de diferentes culturas, com diferentes formas de ser, pensar e agir, tornando-se o local do cruzamento de culturas. Como já dito, é inegável que a obrigatoriedade de todos frequentarem a escola pode ser considerado um avanço. No entanto, é necessário atentar

para as condições em que estas populações consideradas até então excluídas estão na escola.

A obrigatoriedade de todos frequentarem a escola oportunizou à sociedade brasileira um outro olhar sobre os direitos sociais das pessoas, dentre eles o direito à educação, dando ideia de igualdade e oportunidade para todos.

As diferenças tornaram-se acentuadas e, de acordo com Fleuri (2006), são econômicas, de gênero, religião, étnico-racial, e as físicas e mentais. O trabalho pedagógico, realizado seguindo determinados padrões e que em termos de aprendizagem dos alunos respondia aos anseios e expectativas da sociedade, deixou de ser eficiente. Os índices de alfabetização, reprovação e evasão, são desanimadores e tornam-se mais visíveis quando se considera diferenças como as referentes à da raça negra.

Como já discutido em outros momentos do curso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, apresenta as orientações que deverão ser seguidas pelos sistemas de ensino para a realização do processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto será dada ênfase às questões referentes à inclusão dos estudos sobre os africanos, afrodescendentes e indígenas, através da lei 10.639/2003, transformada no artigo 26A. Também serão destacados artigos que voltam atenção para a cultura.

No capítulo II, Da Educação Básica, Seção I, das Disposições Gerais, constam as finalidades da educação básica, as orientações a respeito de como deve ser organizado o ensino e os respectivos conteúdos apresentados em forma de áreas de conhecimento.

No artigo 22, consta que “[...] a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 2007, p. 21). A questão da cidadania passa necessariamente pela cultura.

No artigo 26, consta que “[...] os currículos do ensino

fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. (BRASIL, 2007, p. 23). A lei determina que deve haver uma base comum nacional, isto é, o estudo dos mesmos conteúdos em nível nacional e um espaço para os estudos locais, regionais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Em seguida, no parágrafo 1º, aponta que os currículos a que se refere o *caput*, isto é, o enunciado do artigo 26, “[...] devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. (BRASIL, 2007, p. 23).

O parágrafo 2º estabelece orientações sobre o ensino da arte. “O ensino da arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 2007, p. 23). O ensino da arte está diretamente relacionado com cultura, e, portanto, tem sido entendido como instrumento para que o aluno conheça cultura através da arte e promova o desenvolvimento cultural dos alunos.

No parágrafo 4º, consta que “[...] o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. (BRASIL, 2007, p. 23). De acordo com Carneiro (2010, p.198), “[...] a diversidade de matrizes culturais na formação do povo brasileiro faz do ensino de História do Brasil, uma programação curricular de singular valor formativo”. É este tipo de ensino que possibilita ao aluno apreender as relações entre identidades individuais, sociais e coletivas considerando a variada constituição da identidade nacional.

No parágrafo 5º, consta que “[...] na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o

ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. (BRASIL, 2007, p. 23). É a abertura de possibilidade de escolha de acordo com a cultura da comunidade, oportunizando, através da língua os estudos culturais.

Em 2003, a Lei sofreu alteração e foi incluído o art.26-A pela Lei 10.639/2003 de 09-01-2003 e ficou da seguinte forma. Art.26-A- “[...] Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o ensino sobre *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*”. (BRASIL, 2007, p. 23). Parágrafo 1º, “[...] o conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluía o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil”. (BRASIL, 2007, p. 24).

No parágrafo 2º, consta que “[...] os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira”. (BRASIL, 2007, p. 24).

O conteúdo deste parágrafo é que motivou a apresentação dos artigos da Lei acima colocados, pois entende-se que de acordo com os seus enunciados, eles podem se constituir em espaços para os estudos sobre as diversas culturas como é o caso do que trata das artes, mas especialmente sobre a cultura afro e indígena, consideradas mais precárias no trabalho pedagógico.

Não se pode deixar de considerar que a alteração foi significativa no âmbito do currículo. O Brasil é uma nação composta de várias etnias e, portanto, deve oferecer uma educação multicultural. O que se percebe é que a escola brasileira tem negligenciado no que se refere aos estudos sobre a contribuição dos povos africanos, dos afrodescendentes e também das etnias

indígenas para a formação da sociedade nacional.

A obrigatoriedade destes estudos, de acordo com Carneiro (2010, p. 200), busca “[...] resgatar o enorme débito que a sociedade brasileira tem para com os índios e para com os afrodescendentes”.

A Lei 10.639/2003 faz parte das políticas de ação afirmativa. Estas têm como objetivo central a correção de desigualdades, a construção de oportunidades iguais para os grupos sociais e étnico-raciais com um comprovado histórico de exclusão e primam pelo reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade desses segmentos.

Neste contexto, isto é, o de inclusão destes artigos, com anuência do próprio Estado, que o papel deste passa a ser redimensionado. “Não mais o Estado totalmente neutro diante da complexa inter-relação entre classe, raça, mas, sim, como propulsor de transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros no Brasil e a sua responsabilidade de intervenção nesse quadro”. (GOMES, 2008, p. 79).

Também devem ser consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Estado do Paraná produziu *Cadernos Temáticos: Educando para as relações étnico-raciais e Educação escolar indígena*, ambos publicados em 2008 e que objetivam abrir discussões sobre o assunto.

Mesmo com a inclusão de artigo na Lei 9.394/96, com as Diretrizes Nacionais, com os Cadernos Temáticos e outros documentos produzidos pelos órgãos oficiais, com os encontros e congressos que tratam do assunto, como a ANPED, a publicação de materiais sobre o Negro e a educação, essa problemática persiste. Para Gomes (2008) “[...] a discussão sobre a questão africana e afro-brasileira só terá sentido e eficácia pedagógica, social e política se for realizada no contexto de uma educação para as relações étnico-raciais”. (p. 81).

É inegável que a inclusão deste artigo na lei oportunizou aos docentes e demais profissionais da educação, alunos, pais e a comunidade em geral possibilidades para reflexões; mas isso só será possível com conhecimentos sobre o assunto e com materiais. É inegável que é uma iniciativa no sentido dos estudos multiculturais considerando que multicultural é a formação do povo brasileiro e que a educação é permeada por relações culturais.

Para Moreira e Candau (2003, p.159), a questão das “[...] relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo”, e a educação está imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa.

Considerando, que a cultura permeia o processo de escolarização, que é construída a partir da diferença e se manifesta na diversidade, que estes conceitos devem ser melhor compreendidos principalmente pelos professores, principais agentes no processo de ensino-aprendizagem.

A formação de professores diante da diversidade cultural

O apresentado neste trabalho oportuniza reflexões sobre a diversidade cultural presente no Brasil, o que o torna um país multicultural. A diversidade cria novas situações nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais e educacionais. Na escola se reproduzem as relações que acontecem na sociedade, aí se manifestam os preconceitos, discriminações, etc. Entretanto existem expectativas com referência à escola, como instituição responsável pela educação que estas situações sejam superadas.

Apoiando-se nas reflexões apresentadas no decorrer desta disciplina, depreende-se que a questão cultural se apresenta como

central no processo educativo. A formação de professores para a diversidade torna-se imprescindível.

Nos últimos tempos, devido a todas as transformações ocorridas no campo social, econômico, político e cultural e também educacional, muito tem se falado sobre a formação de professores. Vivemos uma época totalmente diferente de três ou quatro décadas anteriores, quando as escolas eram frequentadas, em sua maioria por alunos provenientes dos segmentos médio e superior da sociedade. Hoje, as salas de aula estão repletas de alunos provenientes dos mais diversos segmentos sociais, com diferentes visões de mundo, com condições econômicas bastante diferenciadas, o que torna suas visões de mundo diferenciadas e que faz com que alunos frequentem a escola com objetivos diferentes.

Atualmente muitos frequentam a escola para adquirir conhecimento, pois historicamente a escola é entendida como transmissora de conhecimentos acumulados ao longo dos tempos, também os alunos cujas famílias não valorizam o conhecimento sistematizado e, portanto, os alunos não são estimulados a adquirirem os conhecimentos, aqueles que são encaminhados para a escola, pois os pais não têm com quem deixá-los em casa e, ainda aqueles para os quais a escola assegura uma alimentação mínima, pois são totalmente desprovidos de recursos materiais.

Diante da complexidade deste quadro, principalmente da escola pública, não cabe mais à escola simplesmente transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, a escola necessita ir muito além, isto é, formar o cidadão, embora se tenha plena compreensão que a cidadania passa pelo conhecimento. Portanto, muitos são os desafios impostos ao professor.

Um deles é o conhecimento da realidade do aluno com o qual vai atuar. Para conhecer a realidade do aluno precisa ter clareza sobre o que vem a ser realidade. A compreensão sobre o que é realidade passa por reflexões filosóficas, pois ela vai além da

observação do meio físico em que o aluno está envolvido, perpassa os valores, as ideias.

Normalmente, quando se fala em realidade, a primeira ideia é a de que ela é formada pelo meio físico no qual se está inserido. Esta formulação provém do positivismo. De acordo com Kosik (1985, p. 24), “[...] a imagem fiscalista do positivismo empobreceu o mundo humano e no seu absoluto exclusivismo deformou a realidade: reduziu o mundo real a uma única dimensão e sob um único aspecto, à dimensão da extensão e das relações quantitativas”

O homem não pode ser reduzido apenas à dimensão quantitativa, esta é apenas uma das possíveis dimensões. Além do mundo físico, existe outro mundo, também real, verdadeiro, legítimo, que é o mundo da política, da arte, da religião, da cultura, da economia, da ciência o que significa que a realidade também se refere às idéias, às relações interpessoais e não se encerra com o mundo físico. Portanto pode-se dizer que a realidade humano-social é tão realidade como os rios, as casas entre outros elementos.

A realidade cultural, social, política, econômica, religiosa é bastante diversificada em sala de aula. Ao se apresentar estas reflexões considerou-se que este é um aspecto muito importante, entretanto muito pouco discutido entre os professores no momento do planejamento e da prática.

Outros fatores também devem ser levados em conta tais como as políticas públicas que orientam a prática pedagógica, o currículo proposto, os recursos físicos, materiais, financeiros da escola, o conhecimento que o professor possui sobre sua área de atuação e também os conhecimentos que tem sobre cultura, diferença, identidade, diversidade, multiculturalismo, realidade do aluno, identidade do brasileiro, os direitos sociais, as questões raciais, dentre outros, que são indispensáveis para uma prática pedagógica que contemple a diversidade cultural na sala de aula.

Considerando as grandes transformações que estão

acontecendo no mundo, os professores precisam estar acompanhando, e isto é possível através da formação continuada. Podemos dizer sem medo de errar “o professor é um eterno estudante”. As últimas três décadas nos mostraram isso, e temos certeza de que muitas são as mudanças que acontecerão, tanto no campo científico e tecnológico como no mundo dos valores, das ideias.

Considerando que, hoje, a população em geral possui TV, e esta é um dos grandes veículos de informação, as crianças vêm à escola com as informações que ouvem, fazem questionamentos e o professor precisa estar informado para poder dialogar. Quando se fala que o professor deve estudar, é ir além de ouvir informações, necessita ter conhecimento sobre as mesmas para dialogar com os alunos. As questões culturais estão neste processo.

Quanto à diferença, Gomes (2008) fala com propriedade sobre o assunto, mostrando que precisamos avançar na “[...] compreensão de que a questão racial não se reduz aos negros. Ela é uma questão da sociedade brasileira e deve ser assumida pelo Estado e pelo povo brasileiro. Portanto, todos estão convocados para essa luta. Ela é uma questão da escola brasileira, seja ela pública, seja ela privada”. (p. 78).

Todos os profissionais da escola são importantes, mas importância primordial é dada ao professor considerando que ele é que está em contato direto com o aluno, é ele que orienta o processo pedagógico, é ele que mais dialoga com os alunos, é ele que transmite as ideias. De acordo com Gomes (2008, p. 78), para que a Lei 10.639/2003 se efetive deve ser tomada como uma reivindicação da categoria docente, “[...] isso implica também a cobrança pela efetiva alocação de recursos públicos nos processos e políticas de formação de professores para a diversidade. Afinal uma mudança tão radical precisa ser acompanhada de condições concretas de financiamento, produção de material, aquisição de

acervo bibliográfico, consultorias, assessorias, entre outros.”

Mas a autora tem clareza que “[...] a escola não poderá ficar sozinha nesse processo. Faz-se necessária a intervenção do MEC e das secretarias estaduais e municipais de educação na construção efetiva de condições de formação docente e de realização de propostas e projetos pedagógicos em âmbito nacional e local”. (GOMES, 2008, p. 78).

Esta ideia é complementada com questões que estão postas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana citada por Gomes. Apoiando-se neste documento, para Gomes (2008)

[...] A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito a educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. (p. 79).

Levando-se em conta que para isso aconteça é de fundamental importância que a formação do professor lhe indique o papel político que ele assumiu. E o que se percebe é que com muita dificuldade a sociedade brasileira ainda tenta superar a visão de que a atividade do professor deve ser realizada pela mulher, pois é uma profissão que exige certa dose de sensibilidade na transmissão do conhecimento e entendimento do aluno, ao invés de a formação indicar o papel político da escola, que ao transmitir valores, normas e ideias, está contribuindo para a elaboração de uma visão de

mundo que perseguirá os alunos por bastante tempo, senão por toda a vida.

A formação do professor é bastante deficiente neste sentido. Primeiro por ser constituída basicamente por mulheres, na medida em que existe a crença na sociedade que vocação que a mulher possui para a maternidade, a habilita a exercer a atividade de professora. Neste sentido a profissão da professora ganha caráter espontâneo, o que esvazia o aspecto político da atividade do professor, envolvendo ainda a sua formação. Segundo, por fazer parte do currículo disciplinas com caráter instrumental, que se reduzem a objetivos simples como recortar cartolina fazendo pequenos cartazes para comemorar datas festivas como dia das mães e dia dos pais, as datas referentes aos negros e aos índios, ou ainda as datas cívicas e religiosas, o que foge da realidade de muitos alunos e contribui para uma visão fragmentada da realidade social. O curso deve ser estruturado com disciplinas teóricas que indiquem o papel político exercido pelo professor na vida de seus alunos.

Por fim, o professor foi educado na sociedade em que se tornou educador, por isso ele absorveu todos os preconceitos que a comunidade em que vive, possui. Para que ele supere e compreenda a realidade numa nova perspectiva, é fundamental que o Estado promova cursos que lhes transmitam uma visão diferente daquela adquirida em sua comunidade, na maioria das vezes carregada de preconceitos, para que possibilite aos alunos um novo olhar sobre a realidade em que vive. Os cursos de formação continuada são imprescindíveis para que o professor adquira conhecimentos, pois estes são pré-requisitos para que desenvolvam uma nova leitura do seu entorno e trabalhe estas idéias com os seus alunos. Estas novas reflexões e conhecimentos permitirão ao professor participar de movimentos sociais, *locus* de apreensão das necessidades de uma população, as quais deverão alimentar a prática pedagógica do professor. Educação é transformação.



Capítulo 3

Etnias e identidades brasileira. Indígenas, Africanos e Afrodescendentes e demais etnias: aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais

Desde o início da nossa escolarização, estudamos sobre os índios, os africanos e europeus. Sobre os primeiros, aprendemos que, quando o Brasil foi descoberto pelos portugueses, eles aí já se encontravam, que viviam em ocas, alimentavam-se da caça e da pesca, não eram dados ao trabalho e para conquistá-los os colonizadores entregavam espelinhos e em troca levavam o pau-brasil.

Sobre os africanos, que estes para aí foram trazidos para trabalhar como escravos nos canaviais, que eram rebeldes, não queriam trabalhar e, por isso, eram castigados. Estes são aspectos apresentados pela visão histórica linear, dos positivistas, onde são destacados apenas os vultos heróicos da história.

De acordo com Carneiro (2010, p. 202), “[...] a realidade socioeconômica destas populações reflete o processo histórico de exclusão social e econômica a que tem sido submetidas pela sociedade brasileira. Na verdade, não há desenvolvimento sem uma ciência (conhecimento) e uma consciência de ETNODESENVOLVIMENTO”.

Sobre os europeus, que vieram motivados pela propaganda do governo brasileiro, com o objetivo de colonizar o território, onde a escravidão apresentava sinais de ineficiência, devido à expansão do sistema capitalista.

Atualmente, a partir dos estudos numa perspectiva crítica, a visão que se tem é que desde os mais singelos povos deram a sua contribuição para a construção do Brasil, cada um com a sua cultura, isto é, com os seus conhecimentos, com o seu modo de ser, de agir, de vestir, alimentar, edificar as moradias, se relacionar com as pessoas.

Os estudos, dados e reflexões que aí serão apresentadas objetivam a compreensão das contribuições destes povos para a construção do Brasil.

Identificar e analisar o legado que os brasileiros receberam dos indígenas, africanos e europeus é de extrema importância para todos, mas principalmente para o professor que vai atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, segmento frequentado por toda população brasileira.

Como referência, serão utilizados Camargo (1978), Galache e André (1979), Diégues (1980), WACHOWICZ (1995), BRASIL (2007), Gomes (2008), dentre outros.

Os indígenas: aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais

Através dos conhecimentos que adquirimos em História, ao longo da Educação Básica, sabe-se que os índios já habitavam

o Brasil na época do descobrimento e, que Pero Vaz de Caminha, na carta que enviou ao rei de Portugal relatando sobre a terra descoberta, mencionou as populações nativas, isto é, os indígenas.

Mais tarde estes habitantes chamaram logo a “[...] atenção dos missionários (especialmente, jesuítas) e dos viajantes estrangeiros: a uns e a outros deve-se as primeiras observações e os primeiros registros sobre os aspectos físicos e costumes das tribos indígenas aqui encontradas”. (GALACHE E ANDRÉ, 1979, p. 26). Os missionários fizeram essas observações no processo de catequização, esta por sua vez não se constitui somente de formação religiosa, mas se constitui na própria integração do outro, o indígena na internalização de cultura europeia.

Esse mesmo autor comenta que o aspecto diferente da cultura indígena às vezes foi mal-interpretado por esses observadores. “[...] Não compreendiam que o aparente ‘horror ao trabalho’ do índio, longe de constituir um traço psicológico, peculiar à raça, nada mais era do que a expressão de um ritmo de vida próprio, ligado a uma economia de subsistência (sem mercado) e frequentemente nômade”. (GALACHE e ANDRÉ, 1979, p. 26). Não resta dúvida, que para suas análises os missionários e viajantes tomavam como referência os padrões de vida e de trabalho do homem europeu. Destaca que estes erros de interpretação não foram cometidos só por missionários e viajantes, ainda hoje existem pessoas que os cometem e ignoram as conquistas da Antropologia Cultural, e ainda é essa visão sobre os indígenas, que domina o senso comum.

No século XIX, escritores como Gonçalves Dias, José de Alencar, através dos seus escritos românticos atribuíram ao índio um espaço significativo na formação do povo brasileiro. Nos romances como *O Guarani* e *Ubirajara* de José de Alencar, “[...] o índio é apresentado como o mais belo e nobre dos seres humanos. (GALACHE e ANDRÉ, 1979, p. 26). De acordo com estes autores, embora cometendo exageros, esta perspectiva foi muito significativa e importante, ensinou a várias gerações “[...] a respeitar e até mesmo

admirar homens de raça e cultura diversas daquelas a que pertence a maior parte dos brasileiros”. (p. 26). E complementa que o objetivo destes escritores era “[...] opor ao europeu, que nos colonizara, um tipo nacional puro”. (p. 26). Essa produção literária, considerada clássica, na atualidade é indicada como leitura obrigatória nas escolas principalmente de nível médio.

Assim, como os homens brancos pertencem a várias etnias, os indígenas brasileiros, são provenientes de origens as mais diversas. Considerando estas diferenças deve-se falar em indígenas e não em indígena. Galache e André (1979) apontam que se deve atentar para “[...] as diversidades que ocorrem de tribo para tribo. Longe de serem homogêneas, elas mostram-se muitas vezes, tão díspares quanto às nações europeias”. (p. 26).

Segundo colocações de Diégues (1980), os índios brasileiros pertenciam a quatro grupos principais: Tupis-guaranis, Gês ou Tapuias, Nu-aruaques e Caraíbas.

Esse mesmo autor menciona a localização, as tribos encontradas pelos portugueses.

[...] a dos Tupinambás e Tupiniquins na faixa baiana, sendo que aqueles também se estendiam na pela região maranhense; dos Caetés e Tabajaras, na região pernambucana; dos Potiguaras na área litorânea nordestina (Ceará e Rio Grande do Norte); dos Taramambé, mais no litoral paraense; dos Tamoios no litoral de São Vicente e Rio de Janeiro; dos Tupis e dos Guaranis, mais ao sul; dos Tupinas e Amoipiras, no interior nordestino. (DIÉGUES, 1980, p. 58).

Estes dados indicam que os indígenas se encontravam em todo território brasileiro, o que justifica que sua cultura seja bastante conhecida pela população brasileira e que muito de seus costumes

tenham sido incorporados ao longo dos tempos.

A contribuição indígena para a formação brasileira foi muito grande, diversificada e pode ser notada no nosso cotidiano em diversas áreas.

[...] Nos hábitos e costumes incorporados à vida brasileira, como o uso da piroga, da rede e do fumo; na alimentação, como o aproveitamento da mandioca, do cará, do gerimum, no milho, da paçoca; na agricultura de coivara; na terminologia brasilíndia incorporada à nossa língua; na inquietação e na indisciplina; no sentimento de liberdade e na atitude individualista; na negligência, principalmente no campo econômico: esforço desorganizado, imprevidente e descontínuo; na agressividade e suscetibilidade à flor da pele. (CAMARGO, 1979, p. 22).

Quanto à alimentação, “[...] baseada na mandioca, no aipim (mandioca doce), no milho, no amendoim, na banana, no mamão, no caju, no mate, vegetais, todos presentes à mesa do nosso caboclo. Com a mandioca faziam-se e fazem-se farinha, beijus, mingaus. Com o milho, canjica, pamonha, pipoca”. (GALACHE e ANDRÉ, 1979, p. 27). De acordo com os autores “[...] o vício de fumar é de extração indígena, pois o tabaco era desconhecido na Europa antes dos descobrimentos”. (p. 27).

Para Wachowicz (1995), no campo da alimentação “[...] uma das maiores conquistas dos tupis-guaranis, foi o domínio da técnica de eliminação do ácido dihidrocianídrico, muito venenoso, existente na raiz da mandioca. A utilização de tal técnica possibilitou a fabricação de farta quantidade de farinha da mesma, facilitando enormemente a alimentação”. (p. 8).

Quanto aos hábitos e costumes incorporados à vida

brasileira, como “[...] o hábito de dormir em redes, de viajar em jangadas, [...]” (GLACHE e ANDRÉ, 1995, p. 27). Este hábito é ainda hoje muito presentes no norte e nordeste brasileiro.

No artesanato a fabricação de “[...] cestas de cipó trançado, de vasos de argila e de redes ainda faz parte da indústria doméstica em quase todo o País”. (p. 27).

Quanto aos aspectos religiosos, “[...] as lendas do curupira, do saci-pererê, do caipora, do boitatá, da mãe-d’água, (uiara) atestam a presença da mitologia tupi, principalmente na região amazônica.” (p. 27). Os índios misturam as suas crenças primitivas com as do catolicismo, aceitando certos costumes brancos chegando a rezar a oração católica Ave-Maria em Tupi. (CAMARGO, 1978, p. 23)

No que se refere aos elementos linguísticos, fez-se sentir “[...] principalmente na toponímia”. (p. 28). Lembra que até o início do século XVIII o tupi era falado ou ao menos entendido no interior de São Paulo; que estudos sistemáticos da influência do tupi no português são encontrados nas obras de Teodoro Sampaio - *O Tupi na Geografia Nacional* e Plínio Ayrosa - *Dicionário Brasileiro-Português*.

Também é encontrado com frequência na literatura que

[...] aos índios deve a nossa gente atual, especialmente nas paragens que mais se cruzaram, como é o caso no Centro, Norte, Oeste e Leste e mesmo Sul do país, muitos dos conhecimentos e instrumentos de pesca, várias plantas alimentares e medicinais, muitas palavras de linguagem corrente, muitos costumes locais, alguns fenômenos da mítica popular, várias danças plebeias e certo influxo na poesia anônima, especialmente no ciclo de romances de vaqueiros, muito corrente na região sertaneja do Norte, na famosa zona das secas, entre o Paraguaçu e o

Parnaíba, a velha pátria dos cariris. (DIÉGUES, 1980, p. 68).

Destas questões bem genéricas é possível apontar características bem específicas. “[...] Tipos de construção, gêneros de alimentação, processos de caça e pesca, de agricultura, de tecelagem, de fabrico de cestas, de instrumentos de música, mitos, lendas, práticas religiosas e mágicas, receitas, atividades recreativas, música, palavras de linguagem corrente”. (p. 68).

Também merecem ser destacados outros objetos bem corriqueiros em nosso cotidiano. O alçapão, a arapuça, o bodoque, a rede ou redinha, a pesca de linha e o anzol, o arco e a flecha; também a mandioca introduzida na alimentação do colonizador; o milho utilizado na preparação de vários quitutes, a moqueca; o fabrico de cestas, utilizando-se a palha de bananeira ou de palmeira, de figuras ou utensílios de barro, de canoas, de instrumentos de música, são traços culturais dos indígenas. Ainda o uso do tabaco, o banho de rio, o pé descalço, o defecar ou descansar de cócoras. O uso da rede, a gamela, o coco de beber água, a cabaça para cuia de farinha, são de procedência indígena. (DIÉGUES, 1980).

Na história do Brasil, principalmente do tempo do Brasil Colônia, encontramos heróis brasileiros, “[...] são descendentes dos índios, como o guerreiro Jerônimo de Albuquerque, filho da índia Maria de Arco Verde e Antonio Camarão, que, juntamente com o negro Henrique Dias e o branco Vidal de Negreiros, combateram e venceram os holandeses no Nordeste”. (CAMARGO, 1978, p. 23).

Cabe enumerar alguns vultos que lutaram pela preservação do índio brasileiro como Rondon, Roquete Pinto, os Irmãos Villas Boas e o trabalho de muitos missionários. “[...] As atitudes destes eminentes cidadãos se caracterizam pelo respeito à pessoa humana”. (GALACHE e ANDRÉ, 1995, p. 27).

Quanto ao Estado do Paraná, de acordo com Wachowicz (1995), é intensa a influência recebida dos indígenas. Uma delas é a influência étnica, os milhares de índios que habitavam o Paraná “[...] ou foram eliminados definitivamente ou incorporados à sociedade pela miscigenação; vocabulário: os termos de origem tupi-guarani ou gê no linguajar diário, são muitos como Paraná, Curitiba, Paranapanema, Paranaguá, Iguazu, Tibagi, Marumbi, canjica, butiá, vossoroça, guri, etc.”. (WACHOWICZ, 1985, p. 8). E complementa que muitos são os nomes dados aos acidentes geográficos como serras, picos, rios.

Quanto à alimentação, no Estado do Paraná, refere-se à mandioca que é muito consumida entre a população e diz que esta farinha é tão importante para o índio como a farinha de trigo para o homem branco. Atualmente o seu uso é conhecido por todas as camadas sociais; também o mingau, pipoca, canjica são de origem indígena. (WACHOWICZ, 1995).

Para Wachowicz (1995), na sociedade tribal paranaense, a divisão social do trabalho, entre homens e mulheres, aparece como um dos elementos que mais chamou a atenção do homem branco.

[...] Era a mulher quem realizava todo trabalho doméstico. Preparava a comida, cuidava das crianças, confeccionava as peças de cerâmica, fazia a farinha de mandioca, trançava a rede e cuidava da plantação. O homem, por sua vez, dedicava-se a interesses da caça, de pesca, da derrubada do mato para as mulheres plantarem, da fabricação de armas, da construção de ocas e das pirogas; eram também os responsáveis pela segurança das tribos. (WACHOWICZ, 1995, p. 8).

O autor esclarece que piroga é “[...] embarcação indígena feita de um só tronco, esguia e aberta”. (p. 24).

Os índios, embora reduzidos, continuam presentes em várias partes do Brasil, cultivando seus hábitos como o banho de rio, a confecção de cestos, o dormir em redes. No Estado do Paraná existem várias aldeias indígenas, com forte presença no oeste como Laranjeiras do Sul. Ao longo da BR 277, são encontrados vendendo suas mercadorias e podem-se observar as suas habitações, como em uma aldeia em Inácio Martins.

Uma visita à escola dessa aldeia possibilitou observar os seus costumes: falam o guarani, também são alfabetizados nesta língua, possuem professora indígena, confeccionam seu artesanato, possuem uma casa de reza onde se reúnem para seus cultos e curas quando necessário. Segundo depoimento de uma professora, quando a temperatura está mais elevada e os alunos sentem calor e, sem nenhum constrangimento, retiram-se da sala de aula, vão até o rio tomam o seu banho e retornam normalmente para a sala de aula. Escola desta natureza é a evidência da efetivação de uma política pública, no sentido da educação para cada segmento, como diz Gomes (2011) ainda tem muito por se fazer.

Os índios circulam, na cidade de Irati, vendendo seus artesanatos. O que se observa é que improvisam seus abrigos, em condições bem precárias, ao lado de muros onde apoiam plásticos ou lona para se protegerem, ali confeccionam e vendem seus produtos. Distante do ambiente natural, a mata, é a forma pela qual expressam sua cultura nas cidades. É a evidência que a cultura continua presente entre estes povos e difundida para a população quando seus produtos, como os balaios, são aceitos e adquiridos pela população.

Muitos índios destas aldeias são alunos dos cursos superiores da UNICENTRO e de outras instituições de ensino superior do Estado. Isso demonstra a aculturação e a busca por

outros conhecimentos além dos seus. Mas é número muito pequeno. Segundo Gomes (2008, p. 230), muitos dos “[...] estudantes não atendidos migra para as cidades mais próximas com suas famílias, vivenciando processos de discriminação e negação de sua identidade com conseqüente perda de auto-estima, quanto ao pertencimento étnico e insucesso no desempenho escolar”. Processos esses que podem levar a descaracterização da sua cultura de origem.

Atualmente, a grande contribuição da Antropologia Cultural é o entendimento de que todos os seres humanos possuem suas capacidades, seu modo de ser, pensar, agir. Como colocado por Silva (2005), todos os seres humanos pertencem a uma mesma humanidade.

As diferentes tribos indígenas, assim como as diferentes etnias dos homens brancos, resolvem seus problemas de modos diferentes. Esses problemas dizem respeito ao tipo de alimentação e como o produzem, o tipo de moradia, seu uso e edificação, as relações entre os seres humanos, a concepção de infância, etc. Galache e André (1970) citam que etnólogos como Malinowski, Franz Boas, Lévi-Strauss demonstraram que “[...] há uma lógica interna nos costumes indígenas, [...] lógica que não parece em nada inferior à dos homens brancos ocidentais; é apenas diferente. (p. 26)

Atualmente os índios são um contingente reduzido. Entende-se que cabe às autoridades desenvolver políticas para respeitá-los, preservá-los e defendê-los da exploração, possibilitando que vivam a sua cultura. Faz-se necessária a criação de instrumentos. No campo educacional, o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) aponta para o financiamento, a diversidade como componente importante na implementação das políticas públicas. (GOMES, 2008, p. 229). Também a Lei 10.639/2003 é uma iniciativa neste sentido. Apesar dos avanços percebe-se que a educação indígena deixa muito a desejar. Para Gomes (2008, p. 229), “[...] a atual desigualdade no acesso

subtrai os direitos de autodeterminação dos povos indígenas”. As escolas, quando existem, são precárias, sem material específico,

Nem sempre os professores são bilíngües e da própria aldeia, e não estão preparados para desenvolver a prática pedagógica com alunos portadores de uma cultura diferente, o que contribui para que não freqüentem a escola ou se evadam prematuramente.

Dados como os do Documento Base da I Coneei (2009) demonstram que as desigualdades no acesso à escolarização permanecem; “[...] em 2007, 60,6% dos estudantes indígenas estavam nos anos iniciais do ensino fundamental, 17, 8% nos anos finais e somente 4,7% no ensino médio”. (GOMES, 2005, p. 231). Esses dados demonstram que o nível de escolarização entre os indígenas ainda é muito baixo, e pode ser considerado como elemento que dificulta ou não o seu reconhecimento enquanto grupo étnico indígena.

Mas a questão da educação indígena e seu reconhecimento não se reduzem somente à criação e manutenção de escolas indígenas. Para Gomes (2005, p. 232),

[...] a educação intercultural indígena precisa ser conhecida pelos professores da educação básica e superior não indígenas que atuam em outras localidades do país, tanto na formação inicial como continuada. É necessário que discussões sobre as culturas indígenas estejam presentes nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia e Licenciatura.

Os negros africanos e afro-descendentes: aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais.

A escola brasileira, criada a partir da cultura europeia, colabora com esta situação ao excluir e silenciar ações que contemplem

estudos e discussões sobre os negros e outras minorias étnicas como os indígenas, os economicamente desfavorecidos, dentre outros. De modo geral, os trabalhos escolares que contemplam os negros não passam de simples menções acerca do dia 13 de maio, como dia em que os negros foram libertos e o dia 19 de abril como dia do índio, onde as crianças recebem cocares e outros adornos utilizados por eles. Uma política pública de desconstrução do racismo e do preconceito deve ser permanente e não em um dia.

No livro *Alienígenas na sala de aula*, organizado por Tomaz Tadeu da Silva (2009), no texto *As culturas negadas e silenciadas no currículo*, Jurjo Torres Santomé chama a atenção para a presença maciça das culturas que são chamadas de hegemônicas nas propostas curriculares. No entanto, as culturas dos grupos minoritários ou marginalizados que não dispõem de estrutura de poder normalmente são silenciadas, quando não estereotipadas, para anular suas possibilidades de reação. Entre as várias culturas ausentes destaca as seguintes: as culturas das nações do Estado espanhol; as culturas infantis, juvenis e da terceira idade; as etnias minoritárias ou sem poder; o mundo feminino; as sexualidades lésbicas e homossexual; a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres; o mundo rural e litorâneo; as pessoas com deficiências físicas e/ ou psíquicas; as vozes do terceiro mundo.

É inegável que a recuperação das culturas negadas, diz respeito a adoção de uma política educacional que vá além das lições e unidades didáticas, nem cair no equívoco de dedicar um dia ao ano à luta contra os preconceitos racistas, ou para reflexões sobre as formas de opressão adotadas contra as mulheres, os pobres, negros etc.

Para Santomé (2009, p. 172), “[...] um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas sobre as quais vimos falando.

Recentemente, a Lei 10.639/2003, artigo 26-A da Lei 9.394/96, torna obrigatório nas escolas do Ensino Fundamental e Médio do país o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Deve abordar o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2007, p. 23).

Como já colocado anteriormente, são iniciativas importantes no sentido de se oportunizar aos alunos o estudo, a reflexão e um novo olhar sobre a questão. No entanto, estudos atuais como os apresentados por Gomes (2008) questionam se a aprendizagem destes conteúdos se constituirá em instrumento para melhor compreensão das diferenças entre as culturas, o combate ao racismo e a discriminação. Considerando que pelo Ensino Fundamental passa toda a população brasileira, este torna-se o espaço primordial para se oportunizar a todos os alunos o conhecimento sobre uma cultura diferente e aos negros o direito de se reconhecerem como integrantes da cultura nacional.

De acordo com Gomes (2008, p. 77), o estudo da África de ontem e de hoje, em perspectiva histórica, geográfica, cultural e política poderá nos ajudar na superação do racismo no Brasil. Afinal, se um dos elementos que compõem o imaginário racista brasileiro é a inferiorização de nossa ascendência africana e a redução dos africanos escravizados a condição de escravo, retirando-lhes e de seus descendentes o estatuto de humanidade, a desconstrução desses estereótipos poderá nos ajudar a superar essa situação. O estudo sistemático da riqueza das civilizações africanas, do impacto do colonialismo sobre esse continente, a África negra e as muitas Áfricas, da presença muçulmana no continente, das lutas políticas, das independências, das múltiplas culturas, da diversidade lingüística e estética e seus problemas atuais no contexto da

globalização capitalista e dos Estados neoliberais poderá nos ajudar a incluir a África e os africanos no cenário da história humana, e não como algo à parte.

É inegável que é uma iniciativa no sentido dos estudos multiculturais, considerando que multicultural é a formação do povo brasileiro e que a educação é permeada por relações culturais. Para Moreira e Candau (2003, p.159), a questão das “[...] relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo”, e a educação está imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa.

Considerando, que a cultura permeia o processo de escolarização, que é construída a partir da diferença e se manifesta na diversidade, que estes conceitos devem ser melhor compreendidos principalmente pelos professores, principais agentes no processo de ensino-aprendizagem, razão pelo qual a formação de professores necessita ser pensada.

Assim como os estudos realizados em História e principalmente História do Brasil ao longo do Ensino Fundamental e Médio, oportunizaram conhecimento sobre os indígenas, embora nem sempre da forma mais real, o mesmo aconteceu sobre os negros africanos, sempre procurando mostrar que os negros africanos chegaram ao Brasil como escravos.

Para Gomes (2008), as imagens que temos são as retratadas nos quadros de Debret e Rugendas sobre o Brasil do século XVIII.

[...] Africanos escravizados recebendo castigo, crianças negras brincando aos pés dos senhores e senhoras, os instrumentos de tortura, o pelourinho, o navio negreiro, os escravos de ganho e algumas danças típicas são as imagens mais comuns que povoam a nossa mente e ajudam a forjar o imaginário sobre a nossa ancestralidade negra e africana. (p. 75).

Neste contexto, negros e escravos eram tratados como sinônimos, mas, na verdade, não o são, mas sim construções ideológicas com a função de manter a etnia sob controle, daí não se dar a devida atenção aos estudos sobre os africanos.

Cunha coloca que a classe dominante brasileira realizou imposições de ordem social, cultural e econômica. “[...] Uma dessas imposições é a invisibilidade da história africana. Uma outra é a de confundir a figura do escravo, com a do africano e do negro. Estes se tornaram sinônimos e não o são”. (p. 87).

Portanto, a participação dos negros na construção do Brasil foi na condição de escravo. Neste sentido, Diégues (1980, p. 93) aponta que a participação na formação brasileira “[...] não foi puramente o negro da África, mas o negro escravo”. Essa condição contribuiu para que o africano não nos “[...] transmitisse a sua cultura pura, mas perturbada ou desvirtuada pela escravidão”. (p. 93). Considera-se este fator como determinante para que o negro fosse considerado inferior. Portanto, esta situação não pode ser desconsiderada ao se estudar a influência dos africanos na formação do povo brasileiro e, precisa se considerar a situação do negro da África e do Brasil.

Os africanos foram para aí trazidos de maneira forçada, muitos dos quais capturados. “[...] Foram pessoas capturadas em guerras no continente africano realizadas por diversas situações internas e externas, em diferentes contextos históricos, por mais de 400 anos, em diversas regiões africanas”. (CUNHA, 2006, p. 85). De acordo com Galache e André (1979, p. 28), “[...] vieram de diversos pontos da África e também, como os índios não apresentavam unidade tribal ou linguística.”

Também sabemos a partir dos estudos de História que em sua terra de origem, a África, o negro alcançou um estágio de cultura agrícola. Quando D. João III decidiu implantar no Brasil a colonização agrícola, tendo por base a cana de açúcar, o negro seria indispensável, pois o índio, como nômade não se prestou ao trabalho sedentarizado.

[...] Na África pode revelar toda sua capacidade cultural e psíquica; era agricultor, era artífice, era criador de gado, era técnico de mineração. No Brasil a situação modificou-se: ele não pode revelar integralmente toda essa sua capacidade de ação e de técnica apesar de sua predisposição para o ambiente dos trópicos; sobretudo para sua integração no novo meio, mesmo com sacrifício de seu padrão cultural. (DIÉGUES, 1980, p. 93).

Para alguns autores como, por exemplo, Cunha (2006), mesmo não podendo revelar todo o seu conhecimento, os africanos e em seguida seus descendentes formaram toda a força de trabalho durante a colonização brasileira; realizaram os mais diferentes tipos de trabalho.

[...] Os africanos vieram com conhecimentos técnicos e tecnológicos superiores aos dos europeus e dos Indígenas para as atividades produtivas desenvolvidas no país durante o período da Colônia e do império, o que tornou esta mão de obra africana responsável pelas atividades de trabalho desenvolvidas durante este período histórico? Em todos os campos, da agricultura, da mineração, da manufatura, da pesca e do comércio, o Brasil é em grande escala consequência do conhecimento e da experiência histórica dos africanos. (p. 85).

De acordo com Camargo (1978, p. 23), os negros vindos ao Brasil podiam ser “[...] classificados em seis grandes grupos:

Yorubas, Daomenianos, Malês, Bantus, Nagôs (Sudaneses) e Minas”.

Como cita Camargo (1978), “[...] os Malês representavam a aristocracia entre os escravos e foram os líderes dos movimentos rebeldes contra os brancos. Os Minas, eram os mais fortes a altos, [...]”. (p. 23).

Quanto à influência, de acordo com Camargo (1978), duas dessas culturas tiveram acentuada influência no Brasil: a Nagô e a Bantus. A Nago muito presente na Bahia, contribuiu significativamente para a culinária com o acarajé, vatapá, abará; na indumentária, com vistosos turbantes, colares, vestidos rodados e de manga fofa, balangandãs, braceletes, argolões; na música caracterizada por cantos de melodias curtas e repetidas e pelos instrumentos como os atabaques e afifôs (flauta de madeira). A Bantus, presente em todo Brasil, influenciou a música de terreiro e na língua.

Quanto à celebração do culto, nagô se faz “[...] em templos próprios, os terreiros, constituindo seus altares os pejis. Os sacerdotes são chamados babalorixás ou babalaôs. Na religião ioruba se tem feito sentir forte sincretismo com o catolicismo e o espiritismo; sobretudo, o catolicismo, adaptando os santos deste aos seus”. (DIÉGUES, 1980, p. 107). Comenta que outros grupos também mantiveram suas práticas religiosas sincretizadas com o catolicismo. A ioruba foi a mais adiantada das culturas negras introduzidas no Brasil.

Os bantos também apresentaram traços característicos, os quais se estenderam por todo Brasil, tendo influenciado na música de terreiro, principalmente e na língua. “Além de seus cultos religiosos, com seus sacerdotes e suas práticas próprias, fixaram sua influência em instrumentos de música, em danças como os quilombos, os maracatus e em seus aspectos do bumba-meu-boi”. (DIÉGUES, 1980, p. 109). E o autor admite que o samba seja dos bantos.

Os negros também se destacaram nos trabalhos com ferro,

foram excelentes ferreiros, dentre os vários objetos que fabricavam um era a figa. Como colocado anteriormente, a mineração com ferro, foi aprendida com os negros. (DIÉGUES, 1978).

No que se refere às instituições sociais, também foram herdadas algumas influências.

[...] Igualmente de proeminência banto os congos, que traduzem reminiscências de instituições sociais mantidas por esse grupo africano em suas terras nativas, quer quanto a organização monárquica (escolha do rei do Congo), quer quanto a tradições do patriarcado (rei do Congo) e do matriarcado (rainha da Ginga). (DIÉGUES, 1978, p. 109).

Outros aspectos poderiam ser colocados como os principais traços de influência negra na formação do povo brasileiro e que podem ser notados: “[...] no sentimento exagerado; na linguagem enriquecida pelos termos africanos; na superstição, fruto do primitivismo religioso; na culinária; na música; na dança”. (CAMARGO, 1978, p. 23).

Como colocado anteriormente, os africanos que vieram para o Brasil são provenientes das mais diversas regiões e, portanto, com culturas diferente. De modo geral, o escravo negro nos legou:

[...] a vastidão de pratos que enriqueceram a alimentação brasileira, mormente na área baiana, compreendendo também condimentos, modo de preparar e utensílios usados na cozinha, trajes típicos ou o gosto por certos usos e cores, técnicas de trabalho nas atividade da lavoura, da mineração, de indústrias rudimentares e da pecuária, inclusive o fabrico de instrumentos

de ferro, instrumentos de música para suas orquestras ou práticas religiosas, influências na arquitetura do mocambo, introdução de plantas que se aclimataram no Brasil e ainda de vários costumes hoje brasileiros. (DIÉGUES, 1980, p. 110).

E, ainda, pode-se acrescentar a contribuição do escravo negro

[...] ao sincretismo das práticas religiosas de procedência africana, dança como os congos, quilombos, coco, jongo, etc., vocábulos incluídos na linguagem como do português no Brasil e igualmente modos e formas de expressão e de dizer. São elementos que põem em relevo a influência do negro. E, sobretudo, sua participação inapagável e decisiva na vida de família do brasileiro, principalmente através da mulher negra, como mucama ou ama-de-leite, tratando e alimentando os filhos de seus senhores". (DIÉGUES, 1980, p. 110).

A Bahia é um dos estados do Brasil em que todas estas características, aí expostas, estão presentes. As baianas tipicamente trajadas com suas bancas de acarajé, os terreiros com o candomblé, as festas com os pratos típicos como vatapá, sarapatel, caruru etc.. Bahia e Pernambuco foram os estados que primeiro receberam africanos como escravos. Da Bahia se irradiaram para Sergipe; de Pernambuco para Paraíba e Alagoas. Nestes estados, era forte a economia açucareira.

Outro estado que recebeu escravos foi o Maranhão, onde a lavoura de algodão era forte. Daí seguiram para o Pará. Outro foco está em Minas Gerais, aí o foco principal era a mineração. Também não pode ser desconsiderado o estado do Rio de Janeiro para o trabalho nas plantações de café; também foi levado para São Paulo, quando nos cafezais já se encontravam trabalhando os imigrantes italianos.

Portanto, os africanos estiveram presentes em vasta extensão do território brasileiro. Atualmente muito de sua cultura ainda permanece. Constantemente assistimos na TV, reportagens sobre as festas religiosas, revelando a capacidade de resistência do africano no Brasil.

Gomes (2008), apoiando-se em Munanga, afirma que até hoje nas “[...] imagens que são veiculadas sobre a África, raramente são mostrados os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens dos reis e muito menos as de uma cidade moderna africana construída pelo próprio ex-colonizador. Geralmente, a África ainda é apresentada de forma dividida e reduzida, focalizando os aspectos negativos, como atraso, guerras ‘tribais’, selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, Aids etc.” (p. 76)

A verdadeira África é que deve ser mostrada, afirma Gomes (2008). Nos escritos de Munanga e Gomes consta que:

[...] todos, árabes e europeus descreveram em seus relatos a verdadeira África que viram. Muitos falaram com admiração das formas políticas africanas, altamente elaboradas e socialmente aperfeiçoadas, entre as quais se alternavam reinos, impérios, cidades-estados e outras formas políticas baseadas no parentesco, como chefias, clãs, linhagens, etc. (p. 77).

Entende-se que a obrigatoriedade da inclusão de estudos sobre negros é um dos caminhos para se compreender a verdadeira África, na busca de elementos pela reversão do processo discriminatório sofrido por estes povos. Dentre os vários processos discriminatórios está o educacional.

Florestan Fernandes, no seu livro *O negro no mundo dos brancos*, apresenta dados de 1950. Nesse ano, entre os alunos brancos, 90,2% concluíram o Ensino Elementar, 96,3% o Ensino Médio e 97,8% o Superior; entre os negros, 4,3% concluíram o Ensino Elementar, 0,6% o Ensino Médio e 0,2% o Superior.

Quase meio século após, Paixão (2003, p. 77), através dos dados de 1998 e 1996, apresenta a média de anos de estudo dos brancos e dos afro-descendentes. Em todas as regiões os negros estão em situação inferior como é o caso do Nordeste 5,3 para os brancos e 3,9 para os negros. A taxa de alfabetização dos brancos, nessa mesma região, é de 79,7 e dos negros de 69,3. No Brasil, a taxa de alfabetização dos brancos é de 91%, dos afro-descendentes é de 78%, taxa de escolaridade dos brancos é de 82% e dos afro-descendentes é de 73%.

Em documento do IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - são apresentados mais dados e o documento aponta que as desigualdades são maiores nos níveis mais elevados de ensino.

No Ensino Fundamental, a taxa de escolarização líquida - que mede a proporção da população matriculada no nível de ensino adequado à sua idade - para a população branca era de 95,7 em 2006; entre os negros, era de 94,2. Já no Ensino Médio, essas taxas eram respectivamente, 58,4 e 37,4. Isto é, o acesso ao Ensino Médio ainda é bastante restrito em nosso país, mas significativamente mais limitado para a população negra, que, por se encontrar nos extratos de menor renda, é mais cedo pressionada a abandonar os estudos e ingressar no mercado de trabalho. (IPEA, 2008, p. 5).

Existem muitos outros dados que podem ser colocados a título de ilustração para demonstrar as desigualdades. Passos

(2012), apoiando-se em Henriques, apresenta outros dados.

[...] a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos é a diferença entre os avós desses jovens. Além de elevado o padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações. (p. 1).

Também, quanto à participação dos negros no Ensino Superior, Guimarães (2003), aponta dados que mostram essa disparidade. Em 2001, na USP 78,2% eram brancos, 8,3% negros, 13,0% se declararam amarelos, 0,5% indígenas; a população de negros do Estado é de 27,4%. Na UFBA 50,8 % de brancos, 42,6% de negros, 3,0% de amarelos, 3,6% de indígenas; a população negra do estado é de 74,95%. Apresenta dados de outros estados, mas em todos os negros estão em situação de desvantagem.

Estes dados, reveladores de uma situação social, apontam que o ideal de oportunidade e igualdade educacional para todos não se concretizou e a desigualdade entre brancos e negros permanece. Neste sentido, existem iniciativas através de políticas públicas para a superação dessa desigualdade entre brancos e negros. Uma delas seria o sistema de cotas, para acesso ao ensino superior. O ideal seria que a qualidade educacional fosse o elemento definidor para a entrada na universidade, além da entrada na universidade a qualidade deveria ser para o indivíduo, no sentido de que ele se reconheça na sociedade enquanto pertencente a um grupo étnico.

Ao se referir às questões étnico-raciais, Hasenbalg (1979) enfatiza que, depois da abolição da escravidão, a sociedade brasileira utilizou mecanismos que perpetuam a subordinação social do negro e manter a estratificação racial é função dos interesses materiais e simbólicos do grupo branco dominante. Também foi após a abolição que o racismo se estrutura como discurso com base nas teses de “[...] inferioridade biológica dos negros, e se difunde no país como matriz para a interpretação do desenvolvimento nacional”. (JACCOUD, 2008, p. 45). Devido à falta de iniciativas no combate ao racismo, esta teoria continua presente no ideário da população e pode ser apontada como responsável pelos índices apresentados.

Gomes (2008, p. 73) trata que “[...] além dos benefícios sociais, econômicos, educacionais e políticos vividos pela população branca no Brasil em detrimento da negra, os quais são comprovados pelas pesquisas sobre desigualdades educacionais no nosso país, será que refletimos sobre os benefícios simbólicos de ser ‘branco no Brasil’?”

Apoiando-se nos trabalhos de Bento cita que “[...] Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa. Assim tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que compararem a situação de trabalhadores negros e brancos nos últimos vinte anos explicitem um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim, o jargão repetitivo é o que o problema limita-se à classe social. Com certeza, esse dado é importante, mas não é só isso. (GOMES, 2008, p. 74).

Etnias e construção da identidade brasileira

Além dos africanos e dos indígenas os europeus participaram na construção da identidade brasileira. Dentre estes, destacam-se os portugueses, os alemães, os italianos, poloneses, ucranianos. Estas etnias estão em diferentes regiões do país, embora atualmente, nas grandes cidades pode-se encontrar em sua composição elementos de todas essas etnias.

Os portugueses, primeiros a chegarem, para aí vieram como descobridores, exploradores e colonizadores. Através dos conhecimentos adquiridos em História, ao longo do processo de escolarização, sabe-se que os portugueses dedicavam-se às navegações; que o Brasil foi por eles descoberto; que para aí vieram com o objetivo de explorar e colonizar, que sua contribuição foi fundamental na formação do povo brasileiro. Segundo Galache e André (1979), para a formação do povo brasileiro, o elemento principal foi o branco, “[...] basicamente o português, durante todo o período colonial e, em levadas regulares, nos séculos XIX e XX”. (p. 29).

É necessário lembrar que o descobrimento do Brasil e sua colonização aconteceu quando “[...] Portugal estava no auge da expansão marítima e comercial”. (Diégues, 1980. p. 86). E complementa que o país era o centro das grandes atividades econômicas por ser empório de especiarias de grande procura pelos consumidores da Europa. Lembra também que “[...] este espírito comercial ou mercantil marcou a exploração econômica do Brasil, a princípio com a extração do pau-brasil, depois com a produção do açúcar, ambos os produtos objetos de procura nos mercados consumidores”. (p. 87). Esta situação, qual seja a de que os portugueses exploraram o pau-brasil e demais riquezas do Brasil também se constituiu em objeto de estudo em História na Educação Básica.

De acordo com os estudos apresentados por Diégues (1980), os portugueses influenciaram em muito o desenvolvimento do Brasil, devido ao caráter exploratório e à atividade mercantil, levaram contribuições do Brasil para outros continentes como a Europa e a Ásia. Como exemplo “[...] levou para a Europa o fumo e, mais tarde, as especiarias chamadas ‘drogas do sertão’ colhidas na Amazônia”. (DIÉGUES, 1980, p. 83).

Para Diégues (1980, p. 81), o português constituiu-se “[...] o elemento de intercomunicação cultural, expandindo-se através de novas áreas da Ásia, África e América. Foi a atração marítima o principal fator a influir para esta irradiação. O mar tornou-se o campo de expansão da cultura portuguesa, dando-lhe permanência no mundo”. Foram, sem dúvida, as navegações que possibilitaram esta expansão. Ao tempo em que disseminavam a sua cultura entre outros povos, também levavam as de outros povos para Portugal e outros países.

“[...] Os principais veículos dessa expansão, sobretudo por assegurar a estabilidade dessa cultura nas novas áreas foram, os colonos e missionários”. (DIÉGUES, 1980, p. 82). De acordo com esse autor, colonos eram aqueles que participaram da colonização ocupando e desenvolvendo o território. Faziam parte “[...] os pequenos agricultores, artífices, artesãos [...]”. (p. 82). Menciona também que participaram os fidalgos e os degredados, mas que os elementos mais fortes da colonização eram homens do povo, por eles chamados de “gente miúda-[...]”. (p. 88).

Os colonos portugueses foram os disseminadores de “[...] técnicas de trabalho, organização da família, vida doméstica, certos estilos de vida”. (p. 82).

Quanto aos missionários “[...] alguns mesmo não portugueses, mas que se identificam de tal forma com essa cultura que se constituíram irradiadores de seus valores. Dentre estas ordens religiosas destacam-se a Companhia de Jesus, que encontrou em

Portugal um dos mais sólidos focos do catolicismo; [...]” (Diégues, 1980, p. 83).

De acordo com Camargo (1978), a contribuição do português à formação brasileira é particularmente notada:

[...] na unidade de língua e de religião; na integração do território e na capacidade de defendê-lo contra toda tentativa de conquista ou fixação; no caráter paternalista do brasileiro; na ausência do preconceito racial; no individualismo; num certo desprezo pelas aptidões técnicas e gosto pronunciado pelas profissões especulativas. (p. 22).

Sem necessitar recorrer a fontes de pesquisa, sabe-se que uma das maiores heranças culturais dos portugueses para o Brasil é a língua portuguesa, que com pequenas variações, é utilizada em todo território brasileiro. Ao se considerar a amplitude do território brasileiro, percebe-se que esta influência é muito grande.

Os aspectos religiosos também foram bem marcantes. De acordo com Diégues (1980, p. 80), “[...] o cristianismo e o mar fundamentam os valores essenciais da cultura portuguesa, e dão a base sobre que essa cultura se formou e se expandiu, representando o espírito e o sentimento com que se trasladou, com o português, para várias partes do mundo”. Para este autor, o catolicismo que transplantou por inteiro, era muito forte e “[...] não se deixou mesclar pela participação indígena ou negra. Ao contrário: o negro africano é que recolheu muita coisa do catolicismo para suas práticas religiosas, realizando aquele sincretismo”. (p. 91).

Quanto ao mar, cuja navegação dominavam muito bem, exerceu grande influência “[...] na literatura popular; e o folclore português está enriquecido de narrativas, de romances, de xácaras,

evocando episódios das navegações, aventuras dos descobrimentos, milagres com os navegantes, audácia de marinheiros.” (DIÉGUES, 1980, p. 80).

Ainda dos lusitanos ficaram “[...] as instituições administrativas, as sociais, as morais; o tipo de habitação, a forma de construção dos povoados e vilas, o traje, os meios de transporte, a culinária, o mobiliário”. (p. 88). Menciona também que, além da

[...] língua e da organização social, a religião, a arte, a vida de família, o espírito tradicionalista, enfim o ‘ethos’ do brasileiro. A família foi a base da organização social; muito mais que o estado centralizou a obra colonizadora, seja no aspecto da vida social, seja como unidade econômica - de produção ou de capital. Tornou-se, na frase de Gilberto Freyre, o grande fator colonizador do Brasil. (DIÉGUES, 1980, p. 88).

Muitos elementos podem ser incluídos nesta transplantação de cultura que o português realizou no Brasil,

Quanto a esses elementos são claramente observados nas cidades de Lisboa e Salvador, ambas de colonização portuguesa.

Outros elementos são encontrados no cotidiano das cidades fundadas por portugueses, como estilo das ruas, edificações, mobiliário em couro, dentre outros. Também forte influência portuguesa na alimentação adotada pelo brasileiro, muito embora o autor destaque que a ela se tenham integrado elementos de origem indígena ou africana:

[...] a substituição do trigo pela mandioca, de influência indígena; o uso do dendê ou de certos quitutes africanos, de introdução pelo elemento negro. Mas o preponderante na alimentação foi

de proveniência portuguesa, sobretudo o uso de gêneros importados nos primeiros tempos da colonização. Daí muitos produtos conservarem ainda hoje, no restritivo a sua característica de origem: o queijo-do-reino, a farinha-do-reino, a pimenta-do-reino, o azeite português. (DIÉGUES, 1980, p. 90).

A culinária de algumas cidades brasileiras, principalmente no nordeste, como Salvador dentre outras, apresentam, através dos costumes do cotidiano estes pratos.

Também são feitas referências ao folclore. “[...] De base essencialmente lusitana é igualmente o folclore brasileiro: contos, advinhas, estórias, romanceiros, danças dramáticas, mamulengos, festejos de Natal, de Ano-Bom ou de Reis, e de São João, lendas, crenças, tradições, cantigas”.(DIÉGUES, 1980, p. 90).

Embora existam controvérsias sobre a organização do trabalho dos portugueses, o autor acima referenciado cita que o Brasil herdou sobre a

[...] organização do trabalho igualmente implantada pelos portugueses, a organização de trabalho no campo ou na fábrica ou nas oficinas, nestas predominando o sistema não só lusitano, porque também ibérico, dos aprendizes ou dos filhos herdando dos pais as atividades profissionais; ainda as relações de comércio, as técnicas em geral, inclusive as de confecção, de móveis ou de objetos de uso cotidiano, o crédito nas atividades mercantis. (p. 91)

Muitos outros aspectos poderiam ser incluídos que são até curiosos. Foram os portugueses que trouxeram da Índia para o Brasil o coqueiro, que hoje são os coqueirais da Bahia, “[...] difundindo-se como elemento que se tornou característico da paisagem litorânea, em especial do nordeste brasileiro”. (p. 84). Ainda da Índia veio “[...] a manga, e a jaca; e da Ásia, de modo geral, a fruta pão, a caramboleira, certas espécies de nozes. Da Índia veio também a pimenteira, que se juntou à chamada ‘pimenta-da-terra’, que era conhecida dos nossos indígenas”. (p. 84).

Martins (1989, p. 168), ao se referir aos portugueses no Estado do Paraná, aponta que estes não formaram colônias agrícolas no Paraná: “[...] os poucos que para aqui imigraram também preferiram, em geral a vida urbana, como os 27 que de 1825 a 1871 se localizaram nos arredores de Curitiba. Nem os açorianos, que se tentou estabelecer no Paraná, no século XVIII, foi possível guardar: todos eles fugiram das atividades agrícolas, informa-nos o Sr. Castro Barreto, indo para as vila e povoados.”

E acrescenta que a colônia não é das maiores e que “[...] em 1903, matinha em Curitiba, uma ‘Sociedade Portuguesa Beneficente Primeiro de Dezembro’, que, tanto quanto sei, não existe mais”. (p. 168)

Os portugueses em sua maioria se dedicavam ao comércio.

Para Diégues (1980), na formação populacional de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, especialmente, foi considerável a influência dos ilhéus. “No século XVIII, verificou-se uma forma de imigração dirigida que se chamou ‘os casais’, isto é, as famílias que vieram de Açores ou da Madeira, que se localizaram principalmente na Amazônia e no Extremo Sul”. “Os casais açorianos enriqueceram a ocupação da faixa litorânea do sul do Brasil, e no norte não só do ponto de vista étnico, como também no social e político. “[...] Sua localização no Extremo Norte e no Extremo Sul teve por objetivo assegurar o domínio de português [...]. (p. 86).”

Muitos outros elementos poderiam ser colocados sobre a influência que o português exerceu no Brasil, mas, devido à natureza da disciplina, foram colocados aqueles considerados os essenciais. Como acima destacamos a contribuição do indígena e negro, a seguir serão apresentadas reflexões sobre a presença dos europeus, principalmente aqueles vindos do leste europeu, que como colonizadores acabaram por se tornar parte da identidade do brasileiro.

Como este material se destina para uma população situada no sul do Brasil, local onde essa imigração se deu mais intensamente, não podemos deixar de afirmar a contribuição dos alemães, italianos, poloneses, ucranianos, holandeses, japoneses, dentre outros, para a formação da identidade do brasileiro. O maior fluxo destas imigrações foi para os estados do sul como Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, embora o fluxo migratório tenha atingido outras regiões em menor escala como os estados do Espírito Santo, Maranhão, Pernambuco.

Como principal razão da imigração para os estados do sul está a condição climática, que muito se assemelha com o clima europeu. Outros fatores também colaboraram para que aí se fixassem. De acordo com Diegues (1980, p. 127), deve-se considerar como “[...] causa mais direta dessa preferência pela região meridional as condições econômicas e sociais e, especialmente, maior área de terras inexploradas e menor presença do trabalho escravo”.

Embora algumas etnias apresentem características semelhantes como a dedicação a agricultura e a religiosidade, cada etnia é portadora de uma cultura, com sua forma de ser, que envolve comunicação, vestimenta, alimentação, arquitetura, atividade laborial, relação com o trabalho, formas de lazer, relação familiar

Os imigrantes fugiam da miséria que grassava o território europeu. A imigração era solução para fugir das muitas adversidades da sua terra natal e, como todo ser humano, tinham ideais, aspirações. Para Ferreira (2004, p. 738), “[...] ideal é a síntese

de tudo a que aspiramos, de toda perfeição que concebemos, ou que se pode conceber”. Refere-se a algo que se almeja e se pretende concretizar. Aspiração de acordo com o mesmo autor refere-se a “um desejo ardente”. (p. 146).

O incentivo do Estado brasileiro para vinda destes imigrantes, principalmente do leste europeu, onde a crise política e econômica estava mais concentrada, aconteceu no período em que se levantavam rumores sobre uma possível abolição da escravidão e mais intensamente após esta ter ocorrido oficialmente. Enquanto os negros libertos foram habitar as cidades, realizando trabalhos na informalidade, aos europeus foram oferecidas condições da propriedade agrícola. Diegues (1980), referindo-se à contribuição dos imigrantes para a economia do Brasil, dentre outros aspectos, menciona que contribuíram para “[...] a transição do trabalho escravo para o livre, através do sistema de parceria, do de assalariado, do de empreitada e do misto. (p. 135).

De acordo com Diegues (1980), o primeiro núcleo de colonos estrangeiros, que se fixou no Sul foi de alemães no estado do Rio Grande do Sul. “Construíram eles a colônia de São Leopoldo em 1824, [...] um grupo de 26 alemães, que logo deram começo aos trabalhos de agricultura, recebendo posteriormente novos imigrantes”. (p.128).

Em 1830, a colônia tinha mais de 4 mil pessoas. Para atrair os alemães, o governo imperial concedeu terras e auxílios financeiros. “Os alemães introduziram logo na colônia o uso do arado, com que melhor aperfeiçoaram a lavoura da terra”. (p. 128).

Os italianos, de acordo com Diégues (1980), imigraram em 1874 para o Espírito Santo, em Santa Tereza. No Rio Grande do Sul, os primeiros colonos italianos instalaram-se para processo de permanência construtiva em 1875. Em São Paulo, por volta de 1880.

Os poloneses iniciaram a sua imigração para o Brasil, na segunda metade do século XIX, de acordo com Diégues (1980) mais

precisamente no ano de 1878.

Quanto aos ucranianos, de acordo com Gluchowski (2005, p. 36) “[...] a partir de 1896 a afluência dos poloneses começa a diminuir [...] a imigração se processa quase que exclusivamente da Galícia Oriental, [...] sendo a parte principal do elemento migratório constituída de ucranianos, que nesse período entram em cena pela primeira vez”.

No que se refere ao desenvolvimento econômico, estas etnias contribuíram enormemente. Foi grande o predomínio e ainda predomina, nas comunidades formadas por alemães, italianos, poloneses, ucranianos a pequena propriedade, onde se dedicavam a agricultura, com fins comerciais e, também a criação de animais de pequeno porte como suínos e gado de onde extraíam a carne e o leite para a sua sobrevivência e também para fins comerciais. “[...] Predominou e ainda predomina nas comunidades teuto-brasileiras, a pequena propriedade; seu fracionamento se acentua com a distribuição de lotes ou a criação de novas propriedades para filhos ou recém-emigrados”. (DIEGUES, 1980, p.138). A agricultura como a atividade principal. Ainda segundo este autor, outra influência significativa no campo econômico foi o desenvolvimento industrial, nas áreas rurais e, originado das primitivas atividades artesanais.

Para Martins (1989, p.138), referindo-se ao Paraná, cita que “[...] o imigrante alemão ouvia, sem dúvida, ‘o chamado da terra’, mas era o do lote urbano, emoldurado pela paisagem familiar das ruas, casas, armazéns, depósitos, igrejas, sociedades, gente”. Portanto, no contexto paranaense meio urbano era o que mais o cativava. Mas essa ideia é apresentada de forma diferente quanto ao Rio Grande do Sul. Neste estado, criaram cooperativas, com vistas a comercialização dos seus produtos, tendo a atividade agrícola como seu objetivo principal.

Os italianos, no Rio Grande do Sul, dedicaram-se ao cultivo da uva e a fabricação do vinho. Segundo Diegues (1980, p. 134),

“[...] é de origem italiana o desenvolvimento da indústria do vinho naquele Estado, sendo hoje Caxias, núcleo fundado por milaneses, um dos maiores centros de produção vinícola”. Para o autor, esta é a mais importante atividade do italiano no Rio Grande do Sul

Os italianos também se instalaram em Santa Catarina. Para Diégues (1980), concentraram-se principalmente no vale do Tubarão e, igualmente se

[...] destacou o italiano na agricultura, baseada na pequena propriedade e formando pequenas colônias. Deve-se a eles a introdução da viticultura e da sericultura. Também o estímulo às culturas agrícolas já conhecidas e o incentivo à produção de banha e de salsicha.” (p. 134).

No Estado de São Paulo, o processo foi diferente, “[...] o italiano iniciou suas atividades na lavoura de café; a princípio como assalariados, meeiros, colonos, muitos imigrantes italianos – e, sobretudo, seus descendentes - chegaram a proprietários”. (p.134).

Em outros Estados, de modo geral, os italianos aparecem ainda “[...] como agricultores, o que não exclui sua presença em profissões urbanas, participando da vida cotidiana como comerciantes, sócios da indústria, ou donos de restaurantes, ou no exercício de pequenas profissões, como engraxates, garçons choferes, sapateiros, carpinteiros etc.”. (p.135).

Na agricultura, dedicavam-se ao cultivo de vários produtos. Segundo Diegues (1980), tanto os italianos como os alemães eram desfavoráveis a monocultura.

Quanto aos poloneses, a exemplo do que faziam no seu país de origem, a Polônia, a maioria passou a se dedicar a agricultura. Martins (1989, p. 272), refere-se às profissões dos poloneses no Paraná. “[...] Estes são predominantemente agricultores e apenas as

filhas moças tinham o hábito de vir empregar-se na cidade, como domésticas”. Faz a ressalva que, ao longo do século XX, encontram-se alguns poloneses industriais e comerciantes, esta última categoria tendendo a crescer, graças à atração inevitável exercida pela vida urbana. Gluchowski (2005) em sua obra *Os poloneses no Brasil*, analisa a influência dos poloneses na agricultura, na indústria, no comércio, no artesanato, na literatura, nas artes.

A principal atividade econômica era a agro-extrativista.”[...] Cultivam o centeio, talvez o único produto por eles importado, ao lado de produtos nacionais como o milho, mate, etc., [...] no agro-extrativismo: extração da madeira, colheita de erva-mate, vinicultura, pecuária etc.”. (DIÉGUES, 1980, p. 144). Sobre o trabalho na cidade, coloca que normalmente “são comerciantes, em especial de comestíveis”. (p. 144).

Deram sua grande contribuição na agricultura implantando o arado com tração animal e as carroças. Para Martins (1989, p. 335), o modelo polonês de carros era de “[...] quatro rodas, tirados por dois a quatro cavalos.” Esses carros se constituíram na primeira rede de transportes do Paraná.

De acordo com Diégues (1980, p. 144), a imigração polonesa “[...] localizando-se na região madeireira do Sul, os poloneses dedicaram-se à exploração agrária e à construção de casas de madeira, havendo entre eles excelentes carpinteiros”.

Quanto aos ucranianos, assim como os poloneses, vieram atraídos pelo sonho da propriedade rural, vendo a possibilidade de realizar os seus sonhos: adquirir terras e cultivá-las. Também se dedicaram essencialmente a agricultura.

Entre os emigrantes, outro aspecto que merece ser destacado é o da religiosidade. Eram predominantemente adeptos do catolicismo. O diferencial está entre os alemães. Por ser a Alemanha terra onde nasceu o protestantismo, muitos eram protestantes. Quando emigravam, logo procuravam construir uma

igreja onde pudessem professar a sua fé. Também era comum virem acompanhados de um padre e o manterem em suas comunidades. O sacerdote desempenha um importante papel, principalmente na família. Muitas das igrejas construídas pelos imigrantes permanecem até os dias atuais. No estado do Paraná, um dos maiores monumentos dos ucranianos está no município de Mallet, sul do Estado, na localidade chamada Serra do Tigre, é a Igreja São Miguel Arcanjo, com sua arquitetura típica, toda em madeira, e que comemorou o seu centenário em 2003. Recentemente foi remodelada e atualmente é patrimônio nacional.

A madeira era um instrumento muito usado na construção das casas, igrejas, escolas, etc. sendo uma característica da arquitetura de algumas etnias que para cá vieram.

Influenciaram também na culinária, pois, até hoje, são consumidos muitos dos pratos trazidos por eles, inclusive existem restaurantes típicos das várias etnias.

O artesanato também merece destaque, são interessantes as pessankas, ovos pintados, os quais são utilizados no período da páscoa e os bordados coloridos.

Paralelo a todas as contribuições dos imigrantes, para a construção da identidade do brasileiro, não se pode desconsiderar que os imigrantes que aí chegaram, atraídos pelas promessas das companhias recrutadores do Brasil, se depararam com muitas dificuldades. Dentre elas a falta de estradas, terras muitas vezes pouco férteis, falta de igrejas e escolas para os filhos estudarem, enfim sem nenhuma infra-estrutura. E ainda a questão do isolamento. Para Chelmicki, (2010, p. 304), “[...] assim como a floresta virgem apavora com tenebroso mistério, causando ao mesmo tempo admiração pela grandiosidade da natureza selvagem, assim o sertão aborrece com sua monotonia, deprimindo pela vastidão inalcançável aos seus olhos”.

O distanciamento das famílias e comunidades levava à monotonia e ao desânimo. Não tinham uma experiência com o

distanciamento. Cada imigrante ou grupo de imigrantes tinham que lutar sozinhos por seus ideais. “Cada colônia é um mundo próprio, isolada das atividades das outras, formadas igualmente por seus patrícios”. (p. 21) O fator isolamento dificultava o relacionamento entre as comunidades.

Embora cada família ou comunidade vivesse isolada, carregava normas, valores adquiridos em sua terra natal. Para Woodward (2009, p. 41), “[...] cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas de classificação que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados”. Na cultura, estão implícitos os valores, os hábitos, expectativas, costumes que envolvem as formas de vestimenta, linguagem, alimentação, religiosidade de um grupo humano. As diversas etnias vindas para o Brasil possuem as suas características, uma delas é o forte sentimento e prática religiosa, razão de um padre sempre estar acompanhando os grupos. O padre era considerado uma autoridade, na medida em que era o intelectual.

Ao chegarem, procuravam se estabelecer adquirindo terras para o cultivo. Em seguida, procuravam construir suas casas e as estradas que possibilitariam a comunicação e o escoamento dos produtos. E deliberavam sobre a construção da capela ou igreja e procuravam trazer um sacerdote. Próximo passo: deliberar sobre a alfabetização de seus filhos. (WACHOVICZ, 2002). Deliberar envolvia decidir sobre a construção da escola que eles mesmos concretizavam e a contratação de professor, pois não havia escolas públicas disponíveis nas regiões onde se instalavam.

Acredita-se que, mesmo dentro de condições precárias e enfrentando, muitas dificuldades, os imigrantes aqui chegados estavam realizando os seus sonhos, quais sejam o de tornarem-se proprietários de terras, reunirem-se em comunidade para professar

a fé e a de instruir os seus filhos; também a liberdade ao poderem circular livremente. Aspecto que deveria ser gratificante era o ensino ministrado na língua de origem assim como as atividades religiosas. Portanto, se por um lado tinham que arcar com os custos de construção das escolas e sua manutenção, por outro lado, eram beneficiados com o ensino na língua de sua terra natal, com a qual se identificavam, ao tempo em que a cultura estava sendo preservada.

Ainda, sobre as dificuldades da imigração, Todorov (1999) coloca a seguinte reflexão:

[...] o homem desenraizado, arrancado de seu meio, de seu país, sofre em um primeiro momento: é muito mais agradável viver entre os seus. No entanto, ele pode tirar proveito de sua experiência. Aprende a não mais confundir o real com o ideal, nem a cultura com a natureza: não é porque os indivíduos se conduzem de forma diferente que deixam de ser humanos. Às vezes ele fecha-se em um ressentimento, nascido do desprezo ou da hostilidade dos anfitriões. Mas, se consegue superá-lo, descobre a curiosidade e aprende a tolerância. Sua presença entre os “autóctones” exerce por sua vez um efeito desenraizador, confundindo com seus hábitos, desconcertando com seu comportamento e seus julgamentos, pode ajudar alguns a engajar-se nesta mesma visão de desligamento com relação ao que vem naturalmente através da interrogação e do espanto. (p. 27)

O fato de estar em uma outra terra, sem o domínio da língua,

talvez o desconhecimento das leis, etc. deve ser uma experiência inigualável: por um lado o novo, a esperança de realização de ideais, aspirações, por outro o ressentimento pela hostilidade dos que aqui estavam, que leva a um aprendizado da tolerância, enfim de reconstrução. Diante destas situações pergunta-se: realizaram os seus ideais, suas aspirações? O que viveram teria sido uma utopia? Para Mannheim apud Kleiman (2011), utopias são entendidas como estado de espírito incongruente com um estado de realidade dentro do qual se insere. Toda utopia será sempre irrealizável parcialmente, apenas do ponto de vista daquele momento histórico.

Um destes ideais seria possibilitar que os filhos tivessem acesso à educação.

As escolas surgiram “[...] da necessidade elementar do colono alfabetizar a sua descendência, constituem-se numa importante etapa no processo de aculturação dos imigrantes no Brasil”. (WACHOWICZ, 2002, p. 15). Distribuídos em colônias distantes, não havia escolas públicas para todos, razão que os levou a construírem uma sede social onde pudessem se reunir e instalar uma escola.

No Estado do Paraná, segundo Wachowicz (2002), o Decreto nº 93 de 11/03/1901, estabelecia com relação ao ensino particular: art. 2º “é inteiramente livre aos particulares e associações o exercício do ensino primário, secundário e superior;” (p. 39); art.3º “[...] os estabelecimentos particulares de instrução só estão sujeitos à higiene, moralidade e estatística.” (p. 39). Existia liberdade na organização das escolas particulares, podiam contratar professores; a exigência era com as questões de higiene, moralidade e estatística.

A lei nº 894/1909, no art. 82

[...] é livre aos particulares e associações o exercício

do ensino primário, secundário, profissional e artístico, em todo o território do Estado, obedecendo às disposições dos artigos seguintes: art. 83 - é obrigatório o ensino da língua nacional nas escolas, particulares, e nestas como nos demais estabelecimentos de instrução de qualquer natureza, o ensino será ministrado em língua vernácula, exceto quando se tratar de ensino prático de línguas estrangeiras". (WACHOVICZ, 2002, p. 39).

Como o estado não se interessava pela execução desta lei, ela permaneceu esquecida continuando o ensino sujeito ao decreto estadual nº 93 de 1901. Com o nacionalismo reavivado pela grande guerra, as autoridades paranaenses criaram, em 1917, o "Código do Ensino". (p. 40). De acordo com Wachovicz (2002), o código não apresentou inovações, apenas permitia auxílio financeiro para as escolas particulares que ministrassem as aulas na língua vernácula.

O cumprimento dos decretos não era observado pelo estado, até por falta de condições estruturais. As escolas até cumpriam, mas tinham um significativo espaço para continuarem ministrando aulas na língua do imigrante, para estes o mais significativo é o ensino ser ministrado na sua própria língua, na medida em que esta expressa toda uma visão de mundo.

Na fase da ditadura de Vargas, o imigrante estava na eminência de, diante da obrigação de assumir uma nova identidade, seguindo determinação do governo ditatorial brasileiro, num processo de fortalecimento das instituições nacionais, mas ao mesmo tempo, os imigrantes combatem essa imposição, mantendo, principalmente em casa a cultura trazida de sua origem.

Devido à precariedade das escolas públicas, tanto em

recursos humanos como materiais, o período de funcionamento das escolas dos imigrantes foi relativamente longo. Isto contribuiu para que a cultura fosse preservada por mais tempo.

Ao acima mencionado, foram colocadas reflexões sobre os elementos que davam unidade às diversas etnias ou aqueles elementos que os diferenciavam, no entanto existem outras peculiaridades, que podem ser exploradas, dependendo dos estudos que são desenvolvidos.

Outras etnias, em menor escala, também contribuíram para a construção da identidade do povo brasileiro, dentre eles, os sírios, libaneses, russos, suecos, suíços, americanos, espanhóis, franceses.

No contexto dos estudos sobre diversidade cultural, além das questões étnicas, os estudos sobre esse tema contemplam questões das minorias, dentre elas, os economicamente desfavorecidos, os portadores de necessidades especiais, as questões de gênero; de modo geral pode-se dizer que esses grupos se encontram em situação desfavorável. No entanto, no contexto deste trabalho, devido a natureza da ementa, foram contempladas as questões étnicas.



Considerações finais

Os estudos sobre os temas apresentados, no decorrer desta disciplina, objetivam fornecer os aportes teóricos necessários para uma melhor compreensão sobre diversidade cultural que se expressa através das manifestações culturais que acontecem na sociedade e em sala de aula, principalmente ao se considerar num país, como Brasil, que é multicultural, formado a partir dos indígenas, africanos e de várias etnias que para aí se dirigiram a fim de explorar, povoar e colonizar as terras recém descobertas.

É nesta constelação de diferentes proveniências culturais que vai se formar o povo brasileiro. Difícil é determinar os elementos que mais contribuíram para a elaboração da identidade, diante da heterogeneidade dos elementos que fazem parte das fontes culturais que deram origem ao brasileiro. Tratando-se de identidade, a tendência é cada um se remeter a si próprio, respondendo quem é, o que faz, como se situa em relação ao outro, considerando que identidade é marcada por aquilo que nos diferencia dos outros. Identidade é um conceito em construção permanente; não se pode afirmar que uma identidade tenha adquirido uma forma definitiva

por ser um conceito que é expressão de diversas fontes culturais e, que nunca está pronta, depende das experiências do sujeito em sua vida, que só se conclui com a sua morte. O pertencimento a uma identidade está relacionado ao momento histórico que o sujeito está vivendo.

É inegável que o processo de redemocratização pelo qual o Brasil passou, os avanços dos estudos no campo da sociologia, o avanço nas comunicações, o surgimento de movimentos sociais, possibilitaram, que temas que envolvem as questões culturais, sobre as minorias étnicas como negros e indígenas, até então invisíveis passassem ao menos serem discutidos em diversos espaços sociais, incluindo aí a escola. Estas situações forçaram o delineamento de políticas públicas que contemplassem principalmente os indígenas e africanos. Este é o caso da inclusão dos estudos sobre a História da África, dos Africanos, Afro-Descendentes e dos Indígenas incluídos através da Lei.

Considera-se que a Lei 10.639/2003, ao incluir os estudos sobre a história e cultura afro e indígena nos currículos escolares do Ensino Fundamental e Médio, está oportunizando aos alunos e professores o aprendizado destes temas e que a aprendizagem se constitui em requisito para se construir outra visão sobre estas etnias, qual seja, a de eliminação de atitudes preconceituosas e, assim transformar o olhar sobre as relações na escola e fora dela no que se refere às questões étnico-raciais e outras diferenças. A inclusão dos estudos afro pode ser considerada um avanço, pois um tema sempre silenciado ao menos passa a ser discutido nas escolas. O que se questiona são os efeitos destes estudos na subjetividade dos alunos para que não se reforcem mais os preconceitos e as discriminações em relação aos negros e o poder em relação aos brancos.

Considera-se que a forma como a diferença é vista e, como o professor a compreende, trabalha e se relaciona com ela interfere

nas relações que se estabelecem em sala de aula.

Também ressalta-se a importante contribuição das demais etnias que colaboraram na construção da identidade do povo brasileiro. Dentre eles os alemães, italianos, poloneses, ucranianos, considerados os mais expressivos em termos quantitativos. Outros que para aí se dirigiram em menor número como os holandeses, japoneses, franceses, ingleses, belgas, suíços, suecos, norte-americanos também deram a sua colaboração.

Nesta pluralidade de culturas, em que se estabelece um confronto entre as diferentes proveniências culturais e o domínio de uma sobre as outras, aquelas que parecem inicialmente em desaparecimento surgem em pequenas particularidades, desvendando a resistência que exerceram no processo de conflito com as demais, ou seja, absorvidas pela cultura dominante.

Outra questão importante é a intenção de compreender o que são direitos, quais são estes direitos assim como a questão do direito de igualdade em educação. Por meio dos dados apresentados, percebe-se que existe uma significativa desigualdade educacional no Brasil entre brancos e negros, entre brancos e indígenas, decorrente das condições sociais e econômicas em que se encontram essas populações. Entre as etnias existe desigualdade social que gera a desigualdade educacional.

Outros fatores também devem ser levados em conta tais como as políticas públicas que orientam a prática pedagógica, o currículo proposto, os recursos físicos, materiais, financeiros da escola, o conhecimento que o professor possui sobre sua área de atuação e também os conhecimentos que tem sobre cultura, diferença, identidade, diversidade, multiculturalismo, realidade do aluno, identidade do brasileiro, os direitos sociais, as questões raciais, dentre outros, que são indispensáveis para uma prática pedagógica que contemple a diversidade cultural na sala de aula.

A implementação da Lei deve se voltar para a alteridade,

aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e oportunidades, aspectos que os professores precisam considerar para que os objetivos sejam concretizados. O professor também precisará aprender. Acredita-se que o primeiro passo para a superação da desigualdade social onde a educação está inserida é o conhecimento desta problemática. Professores são provenientes desta sociedade, têm os mesmos preconceitos, valores da sociedade global, razão de necessitar a reflexão sobre o assunto para poder trabalhar esses temas em sala de aula, sem transmitir os preconceitos que a sociedade apresenta.

Convém esclarecer que o assunto é vasto e não se esgota nas questões que foram apontadas no decorrer da disciplina. Hoje, entende-se que o curso de formação inicial, como o nome está dizendo é apenas o início. Considera-se o professor um profissional que está em processo constante pela busca do conhecimento, numa sociedade em processos de mudanças permanentes em todos os campos do conhecimento e nas relações sociais, novos desafios são colocados constantemente e precisam ser enfrentados.

Referências

- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 3.ed., São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANHA, M. L. de A. e MARTINS, M. H. P. **Filosofando**. Introdução à filosofia. 3. ed. revista. São Paulo: Moderna, 2003.
- BATISTA, T. **Paraná: viagem à terra dos ucranianos**. In: Revista geográfica universal. Janeiro/fevereiro de 1986, nº 134.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BOGO, A. **Identidade e luta de classes**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9.394/96. Brasília, 2007.
-
- BRASIL. IPEA. **Retratodesigualdades** http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/destaque/Pesquisa_Retrato_das_Desigualdades.pdf
Acesso em 12-04-2012
- CAMARGO, E. J. de C. **Estudo de problemas brasileiros**. 2. ed., São Paulo, Atlas, 1978.
- CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e prática pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 2008.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis: Vozes, 2010.2010

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHELMICKI, Z. **Imigrantes poloneses no Brasil de 1891**. Brasília: Senado Federal, 2010.

CONNELL, R. W. **Pobreza e educação**. In: GENTILI, P. (org) *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro; DP&A, 2000.

DAMATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1991

DIÉGUES JÚNIOR, M. **Etnias e culturas no Brasil**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1980

DUROZOI, G. e ROUSSEL, A. **Dicionário de filosofia**. Campinas: Papyrus, 1996.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FLEURI, R. M. **Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional**. Ed. E Soc. Campinas, vol.27, nº95, p. 495-520, maio/agosto 2006. Disponível em<<http://www.cades,unicamp.br>>

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro.

GALACH, G. e ANDRÉ, M. **Brasil processo e integração**. 16. ed. São Paulo: Loyola, 1979.

GIL, G. **Cultura são todos nossos gestos**. In: 1ª Conferência Nacional de Cultura/ 2005/2006: estado e sociedade construindo políticas públicas de cultura. Secretaria de Articulação institucional do Ministério da Cultura. Brasília: Ministério da Cultura, 2007.

GLUCHOWSKI, K. **Os poloneses no Brasil**. Subsídios para o problema da colonização polonesa no Brasil. Trad. Mariano Kawaka. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski Editores, 2005.

GOMES, N. L. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10639/2003**. In: MOREIRA, A. F. E CANDAU, V. M.(org.) Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **O Plano Nacional de Educação e a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas**. In: DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação (2011 -2020): avaliação e perspectiva. Goiás: Autêntica, 2011.

GUIMARÃES, A. S. A. **O acesso dos negros às universidades públicas**. In: SILVA, P. B. G. e SILVÉRIO, V. R. Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

IAROCHINSKI, U. **Saga dos polacos**. A Polônia e seus emigrantes no Brasil. Curitiba: Gráfica Mansão, 2000.

JACCOUD, L. **Racismo e república**: o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In THEODORO, M. (org.) As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KLEIMAN, F. **Visões de Utopia**: entre Karl Mannheim e Russel Jacoby. Disponível em: <http://criticasocialista.wordpress.com/visoesdeutopiaentrekarlmannheim...> Acesso em 05-03-2012.

LAKATOS, E. M. **Sociologia geral**. 3. ed. São Paulo; Atlas, 1979.

MAIA, M. E. A. S. **A produção da diferença e da aprendizagem na sala de aula**. Contrapontos, vol.8, n.1, p.11-26, Itajaí, jan/abril 2008.

MAIA, M. E. A. S, CALDEIRA, A. M. S, TOSTA S. de F. P. **A produção da diferença e da aprendizagem em sala de aula**. Contrapontos, vol. 8, n.1, p,11-26, Itajaí, jan/abril 2008.

MARTINS, W. **Um Brasil diferente**. Ensaios sobre fenômenos de aculturação no Paraná. 2.ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.

MEIRELLES, J. C. D. **Garantia dos direitos sociais - missão impossível.**<http://leonardocostadireitossociais.blogspot.com.br/2012/02/garantia-direitos-sociais-missao.html> Acesso em 12-04-2012

MENDONÇA, A. m. A. **Estado e direitos sociais no Brasil:** entre a modernidade e o retrocesso. Maceió: Edufal, 2009.

MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s):** construindo caminhos. Revista brasileira de educação. Maio/junho/jul/ago 2003, p.156 a 158.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural:** novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PALERMO, A. **Os direitos sociais no Brasil.** Síntese de uma política. Franca:Ed. do Departamento de Serviço Social, 1984.

PASSOS, J. C. **Jovens negros:** trajetórias escolares, desigualdades e racismo. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT21-1846--Res.pdf> Acesso em 12-04-2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** In: Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em currículo. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, T. T. da **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2.ed., 8 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, T. T. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T. T., HALL, S., WOODWARD, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes. 2009.

SILVA, I. A. **A contribuição ucraniana na formação do Paraná**. Umarama: Akrópolis, v.13, nº 1, jan/mar., 2005.

VELOSO, C. M. da S. **Dos direitos sociais na constituição do Brasil**. <http://direitoconstitucional13.blogspot.com.br/2009/09/dos-direitos-sociais-na-constituicao-do.html>. Acesso em 12-04-2012.

WACHOWICZ, R. C. **História do Paraná**. 7. ed., Curitiba, Vicentina, 1995.

_____. **As escolas da colonização polonesa no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2002.

WENCZENOVICZ, T. J. **Pequeninos poloneses: cotidiano das crianças polonesas(1920-1960)** Xanxerê, News Print, 2010.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: *identidade e diferença : a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.