

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**DIÁLOGO INTERÉTNICO NA ESCOLA.
A implementação da Lei 11.645/08 em Maringá-PR.**

VERÔNICA YURIKA MORI

**MARINGÁ
2012**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - MESTRADO**

**DIÁLOGO INTERÉTNICO NA ESCOLA.
A implementação da Lei 11.645/08 em Maringá-PR.**

Dissertação apresentada por Verônica Yurika Mori, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, na Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Área de Concentração: Sociedade e Políticas Públicas.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Cleyde Rodrigues Amorim

Maringá – UEM

2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

M854d Mori, Verônica Yuriika
Diálogo interétnico na escola : a implementação da Lei 11.645/08 em Maringá-PR / Verônica Yuriika Mori. -- Maringá, 2012.
124 f.

Orientador: Prof.a Dr.a Cleyde Rodrigues Amorim.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2012.

1. Educação escolar. 2. Diversidade cultural. 3. Indígenas. 4. Antropologia. 5. Etnologia indígena. I. Amorim, Cleyde Rodrigues, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

CDD 22. ed. 379


masa-000291

VERÔNICA YURIKA MORI

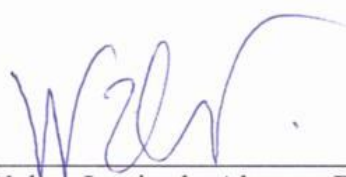
**DIÁLOGO INTERÉTNICO NA ESCOLA. A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI
11.645/08 EM MARINGÁ-PR**

Aprovada em **27 de abril de 2012.**


BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Cleyde Rodrigues Amorim
Orientadora
UEM



Prof. Dr. Walter Lucio de Alencar Praxedes
Membro
UEM



Prof. Dra. Mari de Nasaré Baiocchi
Membro convidado
UFG

Para todos àqueles que procuram ensinar aos nossos alunos e a nos ensinar a importância da valorização da diversidade humana no espaço escolar. Especialmente, para todos os indígenas que vivem e lutam por um lugar no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à minha orientadora Cleyde Rodrigues Amorim, pelo seu comprometimento, dedicação e paciência nos momentos de ansiedade, especialmente pelo exemplo de militância acadêmica quanto à luta contra a discriminação religiosa e pela valorização da diversidade cultural. Ao professor Walter Lúcio de Alencar Praxedes que desde a graduação me orientou e incentivou quanto ao meu interesse pela Educação e que gentilmente aceitou compor a banca de defesa dessa dissertação. À professora Mari de Nasaré Baiocch que não só compôs a banca de defesa como nos deu uma aula de generosidade e competência, além de me fazer prometer não parar com a luta pela valorização da diversidade cultural no nosso país.

Agradeço principalmente, aos professores, funcionários e alunos do Ensino Básico, que fizeram parte deste trabalho, tornando-o possível.

Aos funcionários do Programa de Mestrado e Departamento de Ciências Sociais da UEM principalmente ao Júnior, tão solícito e eficiente nas questões burocráticas.

Gostaria também de agradecer todos os professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá que direta ou indiretamente me ajudaram nas reflexões acerca dessa dissertação. Agradeço aos professores Carla Almeida, Eliane Sebeika, Valéria Soares de Assis (banca da qualificação), Ana Lúcia Rodrigues, Jani Alves da Silva, Geovanio Rossato e especialmente aos professores Marivânia Conceição (banca da qualificação), Eide Abreu, Zuleika Bueno e Antonio Ozaí pelo carinho e incentivo, ainda na graduação. Em especial, à professora Simone Pereira da Costa Dourado pela amizade e ajuda em diversos momentos dessa pesquisa. Muito obrigada!

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) por ter disponibilizado uma bolsa de estudos durante 12 meses do mestrado.

Agradeço aos meus amigos que estiveram comigo nesta importante conquista. Ao amor e companheirismo dos amigos da vida: Reinaldo, Everton, Maria Rosa, Samantha e Samuel.

À Driéli Vieira, por ter me apresentado à Etnologia Indígena e “abrir” meus horizontes acadêmicos, além da amizade sempre sincera e amorosa. Ao acolhimento em dias tempestivos bem como ao amadurecimento das ideias nas longas discussões sobre

Educação com: Marina, Marcela e Angélica. Aos amigos Natália, Angela, Lígia e Rafael que mesmo longe sempre se fazem presentes. Às discussões antropológicas com os queridos companheiros Anderson e Marcelo.

Também, não poderia deixar de agradecer aos companheiros de luta pela valorização da disciplina de Sociologia no Ensino Básico: Josimar, Salete, Vânia, Alysson, Maria, Marcos Wagner, Gabriel, Isabel, Paulo, Rodrigo e Joel.

Agradeço à minha família. Ao carinho e amizade dos meus irmãos: Guilherme e Yumi. À amizade dos primos: Raquel e Fabrício. À minha mãe Kiyomi, que mesmo sem compreender a importância deste trabalho teve paciência e com muito amor suportou os meus momentos de ansiedade.

E finalmente, agradeço ao meu pai Korio, o maior responsável por essa conquista, que só foi possível devido ao seu heróico esforço de estar longe.

*Tolerar a existência do outro,
e permitir que ele seja diferente,
ainda é muito pouco.
Quando se tolera,
apenas se concede
e essa não é uma relação de igualdade,
mas de superioridade de um sobre o outro.
Deveríamos criar uma relação entre as pessoas,
da qual estivessem excluídas
a tolerância e a intolerância”.*
José Saramago

MORI, Verônica Yurika. DIÁLOGO INTERÉTNICO NA ESCOLA. A implementação da Lei 11.645/08 em Maringá/PR. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador (a): Cleyde Rodrigues Amorim. Maringá, 2012.

RESUMO

A dificuldade encontrada no contexto escolar no que se refere à valorização da diversidade cultural em seu meio vem sendo constantemente discutida por teóricos das mais diversas formações. De certa maneira, podemos visualizar na formulação de leis e pareceres educacionais uma tentativa de fazer com que ao estudar, conhecer e disseminar as práticas e saberes das minorias étnicas que foram exploradas e oprimidas durante o processo de colonização, haja uma valorização da heterogeneidade cultural brasileira. No entanto, pressupõe-se que ações efetivas e eficazes para superação dessas dificuldades ainda não puderam ser contempladas. Isso porque o sistema escolar ainda dissemina um saber cultural e social de cunho eurocêntrico, que não dialoga com outros saberes culturais. Podemos visualizar essa afirmativa quando nos deparamos com as dificuldades que os indivíduos provenientes de comunidades indígenas têm de acesso, permanência e conclusão nas escolas da sociedade nacional, bem como dificuldades de acesso aos bens materiais produzidos pela mesma. Pressupondo que estudar a cultura indígena para sua valorização possibilita melhorar as condições de vida destes indivíduos e também a valorização de toda e qualquer diferença, seja esta étnica, social ou cultural, isso porque os saberes e fazeres das comunidades indígenas foram e são objeto privilegiado na formulação de teorias que valorizem o Outro, este trabalho propõe um estudo sobre a implementação da Lei nº 11.645/08. Com esta, torna-se obrigatória a inserção da temática “Indígena” no currículo oficial da Rede Básica de Ensino.

Palavras chave: Educação Escolar; Diversidade Cultural; Indígenas; Antropologia; Etnologia Indígena;

ABSTRACT

The difficulty in the school context in relation to the appreciation of cultural diversity in their midst has been constantly discussed by theorists from different backgrounds. In a way, we can see in the formulation of laws and educational advice an attempt to make you study, learn and disseminate knowledge and practices of ethnic minorities who were oppressed and exploited during the colonization process, there is an appreciation of the Brazilian cultural heterogeneity . However, it is assumed that efficient and effective actions to overcome these difficulties have not yet been addressed. This is because the school system has spread a knowledge of cultural and social nature Eurocentric, and that does not dialogue with other cultural knowledge. We view this statement when we face the difficulties that individuals from indigenous communities have access, stay in school and completion of the national society as well as difficulties in access to goods produced by it. Assuming that studying Indian culture for the enhancement enables to improve the living conditions of these individuals and also the recovery of any distinction, whether ethnic, social or cultural, that because the knowledge and practices of indigenous communities were and are privileged object in formulation of theories that value the Other, this paper proposes a study on the implementation of Law No. 11.645/08. This makes it mandatory to introduce the theme "Indigenous" in the official curriculum of the Basic Education Network.

Keywords: School Education, Cultural Diversity, Indigenous, Anthropology, Ethnology Indian

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. - Construção da Identidade Nacional e as Teorias Raciais	16
1.1 - As Teorias Raciais.....	19
1.2 - Racismo e Indígenas.....	23
1.3 - História e Pensamento Social Brasileiro: o lugar dos indígenas em “Raízes do Brasil”.....	26
1.4 - O sentido da Cultura em “Raízes do Brasil”: Cultura atávica x Híbridaçãocultural.....	27
1.5 - A presença indígena em “Raízes do Brasil”.....	29
1.6 - Povos indígenas e a ética do aventureiro.....	35
1.7 - Superioridade europeia: raça e cultura.....	37
2. - Democracia racial & aculturação	40
2.1 - Etnicidade e resistência: explicação para especificidade brasileira.....	41
2.2 - O índio exterminado no passado?.....	45
2.3 - Atualizando conhecimento: apresentação de teorias e conceitos sobre o universo indígena.....	46
3. - Sobre a Lei nº11.645/08 e sua institucionalização no Paraná	49
3.1 - Institucionalizando a mudança - Políticas Públicas de Educação para a Valorização da Diversidade no Paraná.....	51
4. - Antropologia, Educação e Diversidade	55
4.1 - Dificuldades do diálogo entre Antropologia e Educação.....	56
4.2 - Escolas indígenas: escola diferenciada para a diversidade.....	58
4.3 - Ensino Superior para Indígenas no Paraná: políticas afirmativas, avanços e dificuldades de ingresso, permanência e conclusão.....	64
5. - Delimitando o campo de pesquisa	68
5.1 - As ferramentas de trabalho.....	70
5.2 - Premissas Metodológicas.....	76

6. - O campo	78
6.1 - A inserção no campo – dificuldades da Sociologia no Ensino Médio.....	78
6.2 - Aulas de Sociologia para o Ensino Médio.....	86
6.3 - Curso de Formação para Professores (DEB-Itinerante)	90
6.4 - Cursos de Formação para Professores e Funcionários - As Equipes Multidisciplinares.....	91
6.5 – Discutindo a Híbridação.....	100
Considerações finais	103
Referências bibliográficas	106
Anexo I –.....	113
Anexo II –.....	118
Anexo III –.....	121
Anexo IV -.....	124

Introdução

O Brasil é um país de grande heterogeneidade cultural¹, devido à influência de vários povos e vários grupos étnicos: a existência de uma grande diversidade étnica indígena espalhada por todo território nacional, a colonização e exploração europeia dada por portugueses na condição “descobridores do Brasil”, a vinda dos diversos grupos étnicos que vieram do continente africano na condição de escravos, e que aqui permaneceram após a abolição, além de um grande fluxo migratório de pessoas dos mais diversos países.

No entanto, diariamente convivemos com práticas discriminatórias em relação àqueles culturalmente distintos. A nossa sociedade ainda dissemina um saber etnocêntrico pautado, sobretudo, numa cultura branca, cristã e masculina, causando diretamente a exclusão social de alguns grupos diferenciados etnicamente, socialmente, culturalmente, não havendo distinção entre estes três elementos. Considerando que o espaço educativo é privilegiado para socialização dos indivíduos, bem como o local do encontro das diferenças – e também onde encontramos discriminação e preconceito – é preciso avançar rumo à valorização da diversidade cultural.

Atualmente, muito tem se falado sobre a diversidade cultural no espaço escolar. Contudo, o espaço escolar ainda absorve apenas o discurso do direito à diferença e não o da valorização da mesma. “Todo mundo, ou pelo menos a maioria das pessoas, defende a Diversidade Cultural, mas pouco se faz para que essa diversidade faça parte do exercício diário da nossa vida e no mundo” (LUCIANO, 2008, p. 65).

Partimos do pressuposto de que as dificuldades de valorização da diversidade cultural hoje é em grande medida resultado do grande sucesso que as teorias raciais estrangeiras tiveram com os intelectuais brasileiros da época, ocasionando numa veiculação destas às políticas governamentais. Além disso, estas legitimavam e justificavam a hierarquização social. Houve, neste sentido, um grande esforço para homogeneizar os padrões culturais de nosso povo, e um dos instrumentos utilizados para isso foi o sistema educacional. Desta maneira, procuramos os resquícios destas teorias nos depoimentos de professores, alunos e funcionários de uma escola pública.

¹ Entendemos o conceito de cultura como um conjunto de formas simbólicas, que possui ações, objetos e expressões significativas de vários tipos, sendo preciso levar em consideração como essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas nos contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados (GEERTZ 2008; THOMPSON 2009).

Atualmente, as teorias raciais não são utilizadas para justificar e legitimar a hierarquização social, sendo a questão da diversidade cultural e sua valorização um constante debate entre movimentos sociais e governantes. Alguns resultados dessas discussões já se fazem presentes em leis e mais uma vez a instituição escolar é um dos instrumentos para incutir na sociedade a valorização da diversidade. Considerando o espaço escolar, especialmente as escolas públicas, o ambiente propício para o encontro das minorias, sejam étnicas, sociais ou culturais, este deve ser um importante instrumento para valorização da diversidade cultural na sociedade. Esta afirmativa já vem sendo feita há algum tempo:

A Declaração de Princípios sobre a Tolerância, aprovada pela Conferência Geral da Unesco em 1995, reserva à educação um grande lugar de destaque. No documento ela é definida como “o meio mais eficaz de prevenir a intolerância (artigo 4, 4.1). Ali também se afirma que a “educação para tolerância deve ser considerada como imperativo prioritário e que as “políticas e programas de educação devem contribuir para o desenvolvimento da compreensão, da solidariedade e da tolerância entre os indivíduos, entre os grupos étnicos, sociais, religiosos, linguísticos e as nações” (artigo 4, 4.2) (SILVA, 2001, p. 99).

Sendo assim, elegemos as políticas educacionais que tratam sobre a valorização da cultura étnico-racial objeto para esse estudo. Considerando que os indígenas foram e são objeto privilegiado no que se refere ao trato do “outro”, conhecer e compreender as suas trajetórias enquanto povos oprimidos tendo as suas culturas desvalorizadas pode ser um dos caminhos para que a relativização quanto ao diferente ganhe status de valorização. Pensando o ambiente escolar como o encontro das diferenças, a partir do momento que crianças e jovens consigam respeitar e valorizar a cultura indígena, esse aprendizado pode servir para que estes saibam lidar com outras diferenças existentes em seu meio.

Portanto, este trabalho se propõe a discutir as possibilidades de valorização da diversidade cultural em nossa sociedade, bem como romper com o paradigma do eurocentrismo difundido através dos discursos produzidos no espaço escolar. Acreditamos que a Lei nº 11.645/08, que obriga a inserção da temática indígena no currículo escolar, é um importante instrumento para que isso aconteça. Isso porque, ao superarmos discursos equivocados sobre o indígena, podemos também superar discursos que se utilizam da diferença para legitimar a dominação.

Para isso, acompanhamos as ações da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, especificamente uma escola estadual de Maringá, no que tange as possibilidades de cumprimento da referida lei. O trabalho se constitui de duas etapas, a primeira foi a de compreender o que professores, alunos, funcionários e pedagogos conhecem sobre os indígenas e verificar os resquícios da veiculação das teorias raciais e do papel dado aos indígenas nos escritos que compõem o pensamento social brasileiro. A segunda foi de compreender os discursos produzidos por alunos, professores, funcionários e pedagogos de uma escola, em um curso de formação² e em aulas específicas sobre Etnologia Indígena para o terceiro ano do Ensino Médio, além de verificar se há mudança no discurso dos mesmos. Para as duas etapas, foram utilizadas para análise, ferramentas metodológicas produzidas pela Antropologia Interpretativa, numa tentativa de compreender o que está por trás do discurso sobre o indígena, e como este também se aplica ao aluno “comum”.

Verificamos que os discursos ainda são pautados por conceitos e formulações a respeito dos indígenas que já foram ultrapassados pelos estudiosos do assunto, mas que ainda e infelizmente não são compartilhados no próprio meio acadêmico.

Neste sentido, acreditou-se que, para um possível diálogo entre diversidades étnica e sócio-cultural, em se tratando de povos indígenas, nunca se fez tão necessária a presença da teoria antropológica. Segundo Novaes (1993) a Antropologia é um “encontro com o outro”, sendo, portanto, a disciplina privilegiada para fazer também a análise dos encontros e, por que não dizer, dos desencontros entre as várias culturas, das estratégias, da dominação e da resistência que permeiam as relações que se estabelecem entre diferentes sociedades e mesmo entre diferentes grupos de uma mesma sociedade.

No entanto, foi preciso buscar na história das teorias raciais a compreensão para tamanho abismo entre o senso comum e a produção científica sobre populações indígenas e os conceitos utilizados para tratar sobre a diversidade cultural como identidade, etnicidade, grupos étnicos, dentre outros.

Sendo assim, no primeiro capítulo deste trabalho, buscamos compreender o discurso racialista na produção científica das ciências humanas em relação aos indivíduos e às comunidades indígenas. Buscamos compreender os processo histórico, social e político da demarcação da diversidade no Brasil, pois, apesar da superação

² Devido à falta de profissionais para ministrar cursos a respeito da Etnologia Indígena para a rede básica de ensino, eu mesma propus um curso intitulado de “Valorização da Diversidade Cultural no Contexto Escolar”.

acadêmica em relação às teorias raciais, foi preciso compreender a ligação entre o conhecimento científico e o senso comum.

Para isso, elegemos a obra de Sérgio Buarque de Holanda “Raízes do Brasil” de 1936, entendendo a importância dos escritos deste autor, sendo este referência e obrigatoriedade nos estudos sobre o Pensamento Social Brasileiro, numa tentativa de compreender a ligação entre a invisibilidade histórica dada aos povos indígenas bem com a produção intelectual brasileira com os discursos equivocados produzidos no contexto escolar.

No segundo capítulo, procuramos atualizar as descrições e falas equivocadas de alunos, professores e funcionários acerca dos indivíduos, grupos e do próprio universo indígena com a produção teórica da Etnologia Indígena.

No terceiro capítulo, discutimos a obrigatoriedade da Lei N° 11.645/08 como retratação histórica que desconsidera a presença da população indígena no Brasil, além da atualização do conhecimento produzido acerca de suas práticas, saberes, conhecimento etc. Para isso, realizamos uma breve descrição e reflexão da Lei N° 11.645/08 sobre a sua institucionalização no Estado do Paraná, compreendendo que, não podemos desvincular as práticas políticas das práticas culturais das instituições (e vice-versa), foi preciso pensar na legislação e institucionalização da valorização da diversidade cultural no espaço escolar.

No quarto capítulo, realizamos uma discussão sobre teoria e prática. Ao eleger a Antropologia como campo teórico e a Educação enquanto campo prático, numa tentativa de verificar e compreender as relações entre conhecimento acadêmico, instituição escolar e práticas culturais, sendo preciso também, elencar as dificuldades de aproximação entre a Antropologia e Educação além dos progressos e dificuldades no que se refere ao cumprimento das políticas afirmativas para populações indígenas no Paraná.

No quinto capítulo, fazemos apontamentos sobre a escolha e a delimitação do campo de pesquisa, uma descrição sobre as ferramentas metodológicas utilizadas para sua elaboração e apontamentos sobre a metodologia utilizada na dissertação.

E por fim, no sexto capítulo, há a descrição da inserção no campo. No primeiro tópico há uma reflexão teórica acerca das dificuldades encontradas no espaço escolar, englobando aspectos políticos e culturais. Nos próximos tópicos há a chamada descrição densa sobre as atividades desenvolvidas no campo, a começar pelas aulas no Ensino Médio, passando à oficina para professores da disciplina de Sociologia da rede básica de

ensino e terminando com os cursos para os professores e funcionários que compunham a equipe multidisciplinar. Neste capítulo, foram feitos apontamentos para que possamos superar os discursos e práticas que desvalorizam a diversidade cultural na escola e conseqüentemente na sociedade. Defendemos a propagação do conceito de hibridação cultural para que haja reconhecimento da sociedade em relação à diversidade cultural, seja este advindo de um indivíduo ou de um grupo, para isso acreditamos como necessário, primeiramente reconhecer os discursos e práticas discriminatórios.

Sendo assim, como já dito, apesar de as teorias raciais já terem sido há algum tempo superadas, entendemos como necessário voltar a elas, para que possamos compreender como os indígenas e suas comunidades se perderam em meio aos discursos da sociedade nacional. Para isso, vamos nos atentar ao uso destas teorias a partir das discussões sobre a formação da identidade nacional. Além disso, é preciso interpretar os interesses políticos e sociais que se processam ao desconsiderar os povos indígenas, elegemos a instituição escolar como instrumento utilizado para atender a estes interesses, considerando o eurocentrismo existente em seu meio.

1. - Construção da Identidade Nacional e as Teorias Raciais

Ao final do século XIX, no Brasil, havia um contexto de transformação social, devido ao processo abolicionista e de proclamação da República, bem como a intensificação da imigração, a industrialização, a proletarização e a urbanização. As reações políticas durante a transição do Império para a República em 1889 foram descomedidas e irrefletidas, os conflitos de religiões, as doenças variadas, os problemas de higiene e os desajustes sócio-econômicos se explicariam pela heterogeneidade biológica e cultural presente no país.

No entanto, não podemos supor que as idéias se engendram a si mesmas, independentemente do contexto institucional em que são produzidas e dos agentes históricos que as criam. Vamos então a partir de Jessé Souza (2001), tentar resgatar a concepção de Weber de "que existe uma íntima imbricação entre idéias, práticas e instituições sociais". Não sendo, portanto, possível pensar em como as idéias são interiorizadas pela sociedade sem pensar também nos seus estratos condutores correspondentes, bem como comparar tradições culturais sem pensar nas instituições em operação nos diferentes contextos.

Portanto, entendemos que a partir deste contexto, de transformações sociais, culturais e econômicas, principalmente porque as elites dominantes veem a formação de uma identidade nacional como necessária, houve a preocupação em demarcar linhas de origem étnica/racial. De acordo com Mauss, entre as características normalmente associadas à nação está a crença na raça, na língua e na civilização comuns. Desta maneira, ironicamente diz que “a raça cria a nacionalidade num grande número de espíritos... e porque a nação criou a raça, acreditamos que a raça criou a nação” (MAUSS apud SEYFERTH, 1996, p.41). Além disso, de acordo com o autor há o que ele chama de:

“nacionalização do pensamento”, “folclorização”, a partir da “trágica noção de civilização dominante”, porque “uma nação acredita na sua civilização, nos seus costumes... tem o fetichismo da sua literatura, da sua plástica, da sua ciência, da sua técnica, da sua moral, da sua tradição e do seu caráter” (MAUSS apud SEYFERTH, 1996, p. 41).

Segundo Seyferth, a pregação deste nacionalismo, em que os valores nacionalistas são exagerados em detrimento dos valores dos outros, em uma ânsia por juntarem unidades políticas singulares, os povos em muitos casos, é atribuído um valor

excessivo à individualidade nacional, isso porque o conteúdo político do conceito de nação é suplantado pela idéia de nacionalismo. E o que dá valor a essa individualidade é a ideia de raça por um lado, e a concepção de língua nacional e cultura (ou civilização) nacional por outro, o que de acordo com a autora resulta na equação: “1 povo (raça) + 1 cultura (civilização) + 1 língua = 1 nação” (1996, p. 41). Desta maneira há uma demarcação que torna a etnicidade e a língua como critérios centrais para determinar se havia a existência de uma nação em potencial.

Além disso, a ideia de raça construída sobre hierarquia resultando em desigualdades dominou o pensamento social em muitos lugares. Autores como Gobineau, Le Bon e Taine procuraram estabelecer uma correlação entre atributos externos (físicos) e internos (morais), fazendo da raça um elemento ontológico e definidor do futuro da nação (SCHWARCZ, 2001). No caso do Brasil, a disseminação das teorias raciais – tão evidente entre intelectuais internacionais da época – no meio acadêmico nacional, e a presença de uma heterogeneidade tanto étnica quanto linguística fazem com que muitos, dentre os mais pessimistas, considerem o ideário de nação Brasileira como fadado ao fracasso.

No entanto, houve também aqueles que mantinham o pensamento positivo quanto às perspectivas de futuro do Brasil. Encontramos na obra de Dante Moreira Leite “O Caráter Nacional Brasileiro: História de uma ideologia”, um capítulo dedicado a Affonso Celso especificando seu trabalho “Porque me Ufano do meu País”, destinado a crianças em idade escolar. Segundo Moreira Leite, Affonso Celso justifica seu trabalho como forma de educação moral das crianças e sustenta que o patriotismo é uma das principais virtudes, sendo este “amor à pátria” justificado por razões sólidas e convincentes. Contrapondo o que muitos autores da época diziam a respeito de uma suposta “condição de inferioridade” ao brasileiro, Affonso Celso dizia que “ser brasileiro significa distinção e vantagem. [...] nenhum é mais digno, mais rico de fundadas vantagens, mais invejável” (CELSONO apud MOREIRA LEITE, 1976, p. 196).

Para comprovar estas afirmações Affonso Celso enumera onze motivos da superioridade do Brasil: 1) grandeza territorial; 2) beleza; 3) riqueza do país; 4) variedade e amenidade do clima; 5) ausência de calamidades naturais; 6) excelência dos elementos que entraram na formação do tipo nacional; 7) nobres predicados do caráter nacional; 8) o Brasil nunca sofreu humilhações, nunca foi vencido; 9) procedimento cavalheiresco e digno com os outros povos; 10) as glórias a colher no Brasil; 11) a História do Brasil.

Desta maneira, de acordo com Moreira Leite, Affonso Celso desenvolve os temas que geralmente constituem o fundamento de sentimento nacionalista: a descrição da terra, o orgulho pelo passado, o desejo de uma vida comum no futuro, o elogio as características peculiares do povo, opondo-as a características supostamente inferiores de outras nações, no entanto, ao falar dos mestiços do nosso país, apresenta somente a união entre “índio” e “branco” e entre “índio” e “negro” e não a união entre “branco” e “negro”, demonstrando claramente um índice de preconceito.

Portanto, duas vertentes concorriam entre cientistas e literários, a de que a “heterogeneidade hibridizada”, que na época era chamada de “mestiçagem”, seria boa ou ruim para constituição do futuro da nação. E mesmo aqueles que a viam de maneira positiva, também mantinham preconceitos e a concepção de uma superioridade “branca”. São estes que constróem no ideário nacional o “mito da democracia racial” e influenciam políticas governamentais na construção da nação brasileira, como a intenção de “branquear” a população através da miscigenação entre os povos que aqui viviam, reafirmando a inferioridade de negros e indígenas.

Entendendo que, ao assumir um discurso não-racialista da nacionalidade, práticas de discriminação e de desigualdade de tratamento foram encobertas, não garantindo liberdade e direitos individuais outorgados constitucionalmente a minorias étnicas. Em se tratando de instituição escolar, o mito da “democracia racial” se traduz no discurso meritocrático, em que o sucesso depende principalmente do esforço individual desconsiderando a estrutura sócio-econômica em que vivem e, principalmente, valorizando aqueles em condições sócio-econômicas favoráveis.

Desta maneira, apesar das diferenças de interpretação entre os inúmeros trabalhos observados, podemos concluir que:

Guardadas as diferenças de interpretação, todas elas tinham em comum o dogma de que a diversidade humana, anatômica e cultural, era produzida pelas desigualdades das raças; e a partir deste dogma, produziram-se hierarquias raciais que invariavelmente localizavam os europeus civilizados no topo, os negros “bárbaros” e os índios “selvagens” se revezando na base, e todos os demais ocupando posições intermediárias” (MOREIRA LEITE, 1996, p. 43).

No entanto, segundo Schwarcz (1993), poucos estudos refletiram sobre a influência que os modelos raciais tiveram na produção científica e cultural do país e muitos se detiveram na relevância do liberalismo no Brasil em finais de século XIX. De

acordo com a autora retomar essas teorias raciais serve para compreensão dos contemporâneos modelos liberais de atuação política e de concepção do Estado:

Paradoxo interessante, liberalismo e racismo corporificam, nesse momento dois grandes modelos teóricos explicativos de sucesso local equivalente e, no entanto, contraditório: o primeiro fundava-se no indivíduo e em sua responsabilidade pessoal: o segundo retirava a atenção colocada no sujeito para centrá-la na atuação do grupo entendido enquanto resultado de uma estrutura biológica singular (SCHWARCZ, 1993, p. 14).

Como já dito anteriormente, não podemos supor que as ideias se engendram a si mesmas, independentemente do contexto institucional em que são produzidas e dos agentes históricos que as criam. Para, além disso, não podemos supor que as ideias não influenciam o modelo institucional no qual se localizam socialmente. Novamente resgatando a concepção de Weber “existe uma íntima imbricação entre idéias, práticas e instituições sociais”. Não sendo, portanto, possível pensar nas instituições sem pensar nas ideias construídas ou em construção em determinado contexto.

Sendo assim, é importante visualizar a influência que as teorias raciais tiveram na ciência e na cultura da época, e em como esta por sua vez teve articulação direta com as alternativas implantadas pelo Estado para o alcance da tão sonhada modernidade. Tanto as ideias “pessimistas” em relação à nação brasileira como as “otimistas” tiveram lugar nas políticas implantadas pelo Estado.

Em se tratando de indígenas, segundo Freitas (2000), a estes, quando muito, restou-lhes um papel de figura retórica, como elemento estratégico de fundamentação de um “projeto étnico” nacional, em que em conjunto com “brancos” e “negros” constrói-se a concepção de “mito fundador”, e as três raças comporiam os elementos propulsores da chamada “democracia racial brasileira”.

Portanto, apesar dos inúmeros trabalhos existentes sobre o racismo científico, voltaremos às teorias raciais para compreender o papel das instituições, principalmente da instituição escolar, na interiorização dos preconceitos e da discriminação racial em nosso país, visualizados até os dias de hoje. Deste contexto, buscamos analisar as políticas voltadas aos povos indígenas bem como o imaginário e os discursos acerca destes entre a sociedade brasileira.

1.1 - As Teorias Raciais

Segundo Seyferth (1996), desde fins do século XVIII, os exercícios tipológicos variavam a classificação racial conforme seleção de características incluindo a cor da pele, capacidade craniana, índice cefálico etc., esforço realizado pela Antropologia Física que se empenhava em classificar a humanidade em tipos naturais.

No entanto, é no século XIX que a construção do conceito de “raças humanas” torna-se o empreendimento mais importante da ciência. Este esforço consumiu décadas envolvendo renomados cientistas havendo um sentido óbvio: estabelecer bases biológicas que legitimassem a expansão colonial das potências europeias. O colonialismo passava a ser uma expressão de supremacia natural de povos mais aptos.

Além disso, há também a utilização da teoria darwinista “evolução das espécies” radicalizando o primado das leis biológicas na determinação da civilização. Desta maneira, é através do darwinismo social, que surge a afirmativa de que o progresso humano é resultado da luta entre as raças, vencendo os mais capazes, sendo estes os brancos, as demais raças estariam fadadas à seleção natural e social

Neste contexto, ao final do século XIX, as teorias raciais chegam ao Brasil, principalmente nas instituições de ensino e pesquisa, causando segundo Schwarcz (1993) “uma entusiasta acolhida”, este contexto de pluralidade étnica e cultural se torna alvo de questionamentos científicos bem como literários. Precusores das Ciências Sociais no Brasil como Sílvio Romero, Euclides da Cunha e Nina Rodrigues apontam claramente a questão racial como um problema para identidade nacional (ORTIZ, 2006), no sentido de que os traços culturais advindos destes povos impediam o país de alcançar o status social e econômico da Europa:

(...). Os traços culturais não configuravam de modo algum um conjunto harmonioso que uniria os habitantes, comungando nas mesmas visões do mundo e da sociedade, nas mesmas formas de orientar seus comportamentos. Complexos culturais aborígenes, outros de origem europeia, outros ainda de origem africana coexistiam. E estes cientistas sociais acusavam a persistência de costumes *bárbaros*, aborígenes e africanos, de serem obstáculos impedindo o Brasil de chegar ao esplendor da civilização europeia. Consideravam-nos assim como uma barreira retardando o encaminhamento do país para a formação de uma verdadeira identidade nacional, que naturalmente embarçava também um desenvolvimento econômico mais eficiente (QUEIROZ, 1989, p. 18).

De acordo com Queiroz (1989), um principal disseminador dessas ideias foi o médico Raymundo Nina Rodrigues, um dos intelectuais mais conhecidos da época. Em livros como “As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil” (1894) e “Mestiçagem, Degenerescência e Crime” (1899), ele reproduziu tais teorias raciais adaptadas à antropologia criminal. Numa tentativa de comprovar a ligação entre atavismo criminal, raças humanas e suas supostas degenerescências advindas da mestiçagem, este dizia que o atraso, os desequilíbrios da sociedade brasileira, os fenômenos sociais provinham da mistura de raças – o fator biológico era o principal responsável pelas anomalias nacionais – e culturais encontradas no país.

Neste sentido, havia um pessimismo pelo futuro econômico e cultural brasileiros, encontrado também em obras de outros autores como Sylvio Romero “A filosofia no Brasil” de 1876, “Estudos sobre a poesia popular no Brasil” de 1888 e “Etnografia brasileira” de 1888 e Euclides da Cunha “Os sertões” de 1902.

A afirmativa de que haveria uma hierarquia racial é também descrita na obra de Mário de Andrade “Macunaíma”, de 1928, em que o autor reconta à sua maneira, a fábula das raças:

"Uma feita o Sol cobrira os três manos de uma escaminha de suor e Macunaíma se lembrou de tomar banho. Porém no rio era impossível por causa das piranhas vorazes que de quando em quando na luta pra pegar um naco da irmã espedaçada pulavam aos cachos para fora d'água metro e mais. Então Macunaíma enxergou numa lapa bem no meio do rio uma cova cheia d'água. E a cova era que nem a marca dum pé de gigante. Abicaram. O herói depois de muitos gritos por causa do frio da água entrou na cova e se lavou inteirinho. Mas a água era encantada porque aquele buraco na lapa era marca do pezão de Sumé, do tempo que andava pregando o Evangelho de Jesus pra indiada brasileira. Quando o herói saiu do banho estava branco louro de olhos azuizinhos, água lavara o pretume dele [à]. Nem bem Jiguê percebeu o milagre, se atirou na marca do pezão de Sumé. Porém a água já estava muito suja do pretume do herói e por mais que Jiguê esfregasse feito maluco atirando água para todos os lados só conseguia ficar da cor do bronze novo [à]. Maanape então é que foi se lavar, mas Jiguê esborrifara toda a água encantada para fora da cova. Tinha só um bocado lá no fundo e Maanape conseguiu molhar só a palma dos pés e das mãos. Por isso ficou negro bem filho dos Tapanhumas. Só que as palmas das mãos e dos pés dele são vermelhas por terem se limpado na água santa [à]. E estava lindíssimo no Sol da lapa os três manos um louro, um vermelho, outro negro, de pé bem erguidos e nus [à]" (ANDRADE apud SCHWARCZ, 2011, p. 8).

Como visto a produção literária também vem a reforçar a superioridade da cor branca em detrimento da cor “bronze” ou negra. Como se houvesse uma escala de

“benção” entre os povos aqui existentes. Sem deixar de pensar nos “estratos condutores” das ideias, a instituição religiosa também foi grande difusora do racismo entre seus fiéis. Não à toa, a reprodução do ideário de superioridade branca através de escritos bíblicos ao falar de uma suposta inferioridade do povo africano devido à cor negra ser advinda da maldição de Cam, e por isso legitimar a diferença que se torna hierárquica entre as cores branca e preta, justificando assim a escravidão do povo africano:

O TEMPO DA ORIGEM: A DANAÇÃO DE CAM:

O destino do povo africano, cumprido através dos milênios, depende de um evento único, remoto mas, irreversível: a maldição de Cam, de seu filho Canaã e de todos os seus descendentes. O povo africano será negro e será escravo: eis tudo... Transcrevo, em seguida, o passo bíblico fundamental onde a lenda encontrou sua formulação canônica: Os filhos de Noé, que saíram da arca, foram Sem, Cam e Jafé; Cam é o pai de Canaã. Esses três foram os filhos de Noé e a partir deles se fez o povoamento de toda a terra.

Noé, o cultivador, começou a plantar a vinha. Bebendo vinho, embriagou-se e ficou nu dentro de sua tenda. Cam, pai de Canaã, viu a nudez de seu pai e advertiu, fora, a seus dois irmãos. Mas Sem e Jafé tomaram o manto, puseram-no sobre os seus próprios ombros e, andando de costado, cobriram a nudez de seu pai; seus rostos estavam voltados para trás e eles não viram a nudez de seu pai. Quando Noé acordou de sua embriaguez, soube o que lhe fizera seu filho mais jovem. E disse:

- Maldito seja Canaã! Que ele seja, para seus irmãos, o último dos escravos.

E disse também:

- Bendito seja Iahweh, o Deus de Sem, e que Canaã seja seu escravo! Que Deus dilate a Jafé. Que ele habite nas tendas de Sem, e que Canaã seja teu escravo! (GÊNESIS apud PRAXEDES, 2010, p. 79).

A narração da Escritura prossegue dando o elenco das gerações de Cam, Sem e Jafé. ‘Camitas’ seriam os povos escuros da Etiópia, da Arábia do Sul, da Núbia, da Tripolitânia, da Somália (na verdade, os africanos do Velho Testamento) e algumas tribos que habitavam a Palestina antes que os hebreus as conquistassem (BOSI apud PRAXEDES, 2010, p. 79)

Desta forma, tanto a ciência quanto a literatura, quanto os escritos bíblicos estão carregados de racismo, sendo uma tarefa infrutuosa tentar investigar qual destas tem maior ou menor responsabilidade sobre o racismo produzido e reproduzido nas instituições sociais bem como na sociedade. Para este trabalho, importaram as considerações acerca do racismo científico e de como estas se deram e se dão (muitas

vezes sutilmente) na instituição escolar. Vejamos como estes discursos foram produzidos.

1.2 - Racismo e Indígenas

A virada da década de 20 para a década de 30 não produziu ideias e ideais diferentes das baseadas no conceito de “raças humanas”. Segundo Arruti (1997), intelectuais designam os termos “negros” aos descendentes africanos, ligando-os à ideia de “raça”, e de “índios” aqueles de origem “americana”, ligando-os à ideia de etnia. Sobre esses dois recortes o Estado nacional produz formas diferentes de lidar com alteridade, tendo em vista que era preciso que indivíduos descendentes ou provenientes de povos africanos e indígenas fossem assimilados e absorvidos pela nação brasileira. Para isso, estudos produziram linhas, trajetórias e ideais de transformação. Além disso, a perspectiva de progresso e modernidade se fazia a partir da necessidade e uma fatalidade que dispunha dois planos lineares e finitos de sucessivas mutações sócio/étnico/raciais resultando numa homogeneidade que passaria pelos termos: Índio → caboclo → civilizado, e negro → mulato → branco.

De acordo com o exposto acima, projetos políticos afirmavam e reforçavam a concepção de inferioridade de negros e índios – dada pela literatura, ciência e religião – através da tese do branqueamento e da perspectiva assimilacionista. Estes projetos tinham como objetivo “branquear” a sociedade brasileira através da imigração europeia na perspectiva de que o progresso nacional viria com o clareamento fenotípico do povo através da diluição do sangue índio e negro, e o papel destes seria o de fazer com que esses imigrantes se tornassem culturalmente brasileiros:

A nação imaginada pelo nacionalismo racializado não tinha espaço para os negros, indígenas e mestiços. Entretanto, essa mesma nação podia incorporar aspectos significativos das culturas negras e indígenas, como expressões da cultura popular singular necessária ao princípio da nacionalidade (SEYFERTH, 2002).

Sendo assim, a presença do racismo nas obras de autores como Euclides da Cunha, Sylvio Romero e Nina Rodrigues traz o sentimento de que a grande heterogeneidade de crenças, valores, ideais, e principalmente de cor seria responsável pelo insucesso da nação. Além disso, uma identidade nacional não poderia existir sem

certa homogeneidade de traços culturais. Essa homogeneidade deveria estar pautada numa identidade ocidental, sobretudo branca, masculina e católica.

Em se tratando de indígenas, a heterogeneidade de seus povos cria também pelo menos duas posições dadas pelas políticas governamentais, gerando políticas assimilacionistas e repressivas. Segundo Monteiro (1996), havia aqueles que defendiam a “catequese e civilização” dos índios e aqueles que promoviam a sua remoção e mesmo extermínio. Assim, de acordo o autor, havia “o contraste entre o índio histórico, matriz da nacionalidade, tupi por excelência, extinto de preferência, e o índio contemporâneo, integrante das “hordas selvagens” que erravam pelos sertões incultos” (p. 15) se apresentava “tanto nos recintos elegantes das academias e institutos das capitais, quanto nos recantos rústicos dos sertões do Império” (1996, p. 17). Esta divergência de ações estava ligada à diversidade indígena dividida entre (e somente) o Tupi, e o não-Tupi, sendo este o Tapuia. O primeiro representava a matriz da nacionalidade, devido às alianças e a mestiçagem luso-tupi, consolidando a presença portuguesa no Brasil estabelecendo os primeiros troncos familiares brasileiros, devendo ser assimilado. O segundo foi caracterizado como inimigo ao invés de aliado, representando, em síntese, o selvagem traiçoeiro dos sertões que atrapalhava o avanço da civilização, devendo ser repreendido.

Havia neste contraste de políticas, primeiro a necessidade da criação de uma história em um passado independente da História Colonial decorrente da união de dois movimentos: o político e o literário. A preferência da literatura pelo exótico e pelo distante dá um caráter ideológico ao indianismo. Os indígenas apresentavam uma imagem positiva do povo brasileiro, fornecendo um *status* de legitimação da dominação portuguesa, isso porque estes haviam derrotado àqueles (MOREIRA LEITE, 1976).

Sendo assim, da mesma maneira que elementos como a feijoada, o candomblé e o samba foram determinados como símbolos de identidade nacional brasileira, o indígena também foi tratado como um símbolo de nacionalidade para “ocultar” a realidade da dominação econômica e racial. Estes símbolos tinham – e ainda tem – a função de manter o *status quo*, impedindo a percepção do racismo e, por consequência, o seu embate (FRY, 2005, p. 159).

Neste sentido, parte deste simbolismo criado acerca do indígena advém do contexto intelectual da época e de sucessivas e diversas correntes do pensamento social brasileiro que tinham entre si um traço comum que prognosticava mais cedo ou mais tarde o desaparecimento total dos povos indígenas, pensamento sustentado também por

antropólogos, gerando um mal estar sobre o futuro da Antropologia³. Isto porque, dentre o ideário evolucionista da época, o indígena era considerado marco zero da humanidade, tendendo a desaparecer com o contato e a mestiçagem com os “brancos”.

Ainda hoje, essa premissa de que os indígenas ou foram exterminados no passado ou ainda vivem como “selvagens” permeia o imaginário da sociedade nacional. Além disso, o discurso de que a globalização faria com que as culturas se tornassem em uma só, sendo disseminado inclusive entre antropólogos, fez e faz com que outro discurso apareça nas falas sobre os indígenas: o discurso da “aculturação”. Os encontros e oficinas com os professores da rede de ensino além das aulas de “Sociologia”, foram pensados a partir do entendimento das teorias raciais e de algumas categorias científicas, bem como a desnaturalização de algumas ações de cunho racista impregnadas no nosso dia a dia de maneira consciente e/ou inconsciente.

No entanto, não podemos acreditar que somente afirmar a inconsistência científica é suficiente para fazer com que o racismo desapareça das ideias e da ação das pessoas, mas este deve ser um esforço a ser feito, pois aqueles que estão persuadidos intelectualmente de sua inexistência já o naturalizaram e o corporificam enquanto escala de valorização social. Segundo Agüero:

Que la raza sea un “hecho natural” o no, que sea un “hecho mental” o no, lo que sí que es hoy en día, en el Siglo XX, es una realidad jurídica, política, históricamente inscrita en la realidad, y que juega un papel efectivo y constringente en las sociedades concernidas (AGÜERO, 2002, p. 257)

Desta maneira, é preciso compreender como o racismo foi não apenas introduzido no Brasil, mas como este foi corporificado e naturalizado pela sua sociedade. Precisamos então, compreender e desnaturalizar as relações sociais dadas nas instituições sociais, desmistificar o discurso da democracia racial presente em tantos autores que, ao analisar as relações sociais colonialistas, contribuíram para legitimar políticas de opressão e exclusão à diversidade étnico-cultural de nosso país.

Neste sentido, pressupõe-se que, a invisibilidade dada a estes povos nos escritos de grandes nomes que integram os estudos sobre o pensamento social brasileiro, em um período em que estes passam a discutir as características da cultura nacional é, em

³ O pessimismo em relação à questão indígena é discutido principalmente pela ideia de “aculturação” vigente em muitos trabalhos de intelectuais renomados como, por exemplo, Roberto Cardoso de Oliveira em sua obra “Do Índio ao Bugre” de 1976. Todavia, o autor revê a ideia de aculturação em seus escritos posteriores, acompanhando as discussões internacionais sobre a dinâmica das culturas.

grande parte, resultado da aceitação intelectual das teorias raciais em consonância com as teorias de cultura estática, aculturação e assimilação, vigentes na época.

Seguindo esta premissa, foi preciso compreender o lugar que foi dado aos indígenas por aqueles que se encarregaram de nos contar a nossa história. Sendo assim, foi necessário voltar à “história oficial” contada por tantos intelectuais renomados para compreender o papel que foi dado às comunidades indígenas na formação do Estado brasileiro.

Para esta empreitada, escolhemos verificar a presença indígena na obra de Sérgio Buarque de Holanda “Raízes do Brasil” publicada no ano de 1936. Voltamos a essa obra, tão revisitada por pesquisadores da atualidade, para compreender a ligação entre esta e os discursos sobre os indígenas proferidos no meio escolar. No entanto, para iniciar esta análise, foi preciso compreender o significado do conceito de cultura utilizado por Sérgio Buarque de Holanda.

1.3 - História e Pensamento Social Brasileiro: o lugar dos indígenas em “Raízes do Brasil”

Já compreendemos que, para a consolidação de um Estado Nacional era preciso a criação de uma cultura homogênea, mas não uma cultura que valorizasse tamanha heterogeneidade existente no Brasil e sim de uma cultura que seguisse os moldes e padrões europeus. No entanto, o racismo no Brasil toma rumo diferente de outras nações, como a África do Sul, por exemplo, em que os conquistadores e colonizadores europeus construíram um Estado plurinacional, isolando os povos nativos da nação sul-africana e não reconhecendo os seus direitos à cidadania, o *apartheid* (GUIMARÃES, 1999). No Brasil, a construção da nação está pautada na existência de uma suposta “democracia racial”, resultando no incentivo ao “branqueamento” de indígenas e negros.

Ou seja, o discurso racista presente na produção intelectual estrangeira e propagado no Brasil, principalmente através do “pessimismo” de Nina Rodrigues, concorre com um discurso que substitui a categoria “raça”, pela categoria cultura encontrado em “Raízes do Brasil” de Sérgio Buarque de Holanda, por exemplo. No entanto, até mesmo numa tentativa de se desvencilhar da categoria “raça”, Buarque de Holanda, acaba por hierarquizar a categoria cultura.

Em seu livro “A Modernidade Seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro”, lançado em 2000, Jessé Souza faz crítica à concepção de continuísmo ibérico presente nas obras de Sérgio Buarque de Holanda, Raymundo Faoro e Roberto Da Matta. Para Jessé Souza, esses três autores ainda enxergam o Brasil como tradicional, patriarcal, pois para estes a modernidade brasileira adquire características estáticas explicadas pela herança ibérica, podendo ser enquadrados no que ele chama de culturalismo atávico.

Sérgio Buarque de Holanda com sua obra “Raízes do Brasil” seria o fundador dessa matriz explicativa, sendo, por isso, eleito para a tentativa de compreendermos em como as ideias são interiorizadas pela sociedade pensando também nos seus estratos condutores correspondentes.

1.4 - O sentido da Cultura em “Raízes do Brasil”: Cultura atávica x Híbrida cultural

Em “Raízes do Brasil”, o primeiro capítulo é crucial para compreender o elemento que Sérgio Buarque de Holanda utiliza para compreensão da sociedade brasileira. Segundo o autor, para nos compreender é preciso conhecer a península Ibérica, o nosso colonizador: “de lá nos veio a forma atual de nossa cultura; o resto foi matéria que se sujeitou mal ou bem a essa forma” (2010, p. 40).

Neste sentido, a nossa maior herança é também a principal característica da cultura ibérica: a cultura da personalidade. Cultura essa que se diferencia do restante da Europa, sendo menos carregada de “europeísmos” devido à zona fronteira que Espanha e Portugal fazem entre a Europa e o resto do mundo. Os dois países ingressaram tardiamente no coro europeu determinando uma especificidade histórica e espiritual. Segundo o autor, a península Ibérica desenvolve ao extremo a cultura da personalidade:

Pode-se dizer, realmente, que pela importância particular que atribuem ao valor próprio da pessoa humana, à autonomia de cada um dos homens em relação aos semelhantes no tempo e no espaço, devem os espanhóis e portugueses muito de sua originalidade nacional. Para eles, o índice do valor de um homem infere-se, antes de tudo, da extensão em que não precise depender dos demais, em que não necessite de ninguém, em que se baste (2010, p. 32).

Devido a isso, as doutrinas e teorias que pregavam a negação do livre-arbítrio não surtiram grandes efeitos entre espanhóis e portugueses, o mérito e a responsabilidade individual deveriam ser reconhecidos plenamente. Portanto, a moral do trabalho, reconhecida por teorias e doutrina protestante, não encontrou adeptos nas nações ibéricas, para estes, o ideal seria uma vida de grande senhor, sem grandes esforços manuais: “O que entre elas predomina é a concepção antiga de que ócio importa mais que o negócio e de que a atividade produtora é, em si, menos valiosa que a contemplação e o amor” (2010, p. 38).

E assim, a cultura da personalidade navega para além-mares, sendo implantada em terras brasileiras. Apesar das condições adversas, de um ambiente desfavorável e hostil, o autor atribui à institucionalização desta cultura da personalidade a falta de coesão social, a falta de hierarquia organizada, a falta de solidariedade e conseqüentemente a falta de organização e ordenação do Estado brasileiro.

Sobre a possibilidade deste continuísmo ibérico, desconsiderando o contato cultural de portugueses com outras culturas, neste momento, a dos indígenas, o autor encerra o primeiro capítulo dizendo:

A experiência e a tradição ensinam que toda cultura só absorve, assimila e elabora em geral os traços de outras culturas, quando estes encontram uma possibilidade de ajuste aos seus quadros de vida. Neste particular cumpre lembrar o que se deu com as culturas europeias transportadas ao Novo Mundo. Nem o contato e a mistura com raças indígenas ou adventícias fizeram-nos tão diferentes dos nossos avós de além-mar como às vezes gostaríamos de sê-lo (2010, p. 40).

Desta maneira, o autor compreende que apesar do contato interétnico entre portugueses e diferentes comunidades indígenas a cultura da personalidade se mantém estática e é esta que se sobressai, que se torna dominante sendo esta também a razão que impede o desenvolvimento do Estado racional. Para o autor, as práticas embasadas no personalismo geraram o patrimonialismo existente na sociedade brasileira, o que dificultava a obediência às regras abstratas, ou seja, ao Estado.

Entretanto, ao enfatizar a predominância de uma herança luso-ibérica para explicar as características da sociedade brasileira, Sérgio Buarque de Holanda enaltece a ideia de cultura atávica. Ressaltando novamente que, para este trabalho, entendemos a cultura como um conjunto de formas simbólicas, que possui ações, objetos e expressões significativas de vários tipos. Desta forma, é preciso levar em consideração como essas

formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas nos contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados (GEERTZ, 2008; THOMPSON, 2009).

Neste sentido, desconsiderar o contato interétnico entre populações indígenas e população portuguesa, bem como o contato posterior com outras culturas, é não levar em conta os contextos e os processos históricos ao qual a sociedade brasileira molda o seu conjunto de formas simbólicas, ou seja, a sua cultura.

Portanto, acreditamos que a cultura brasileira se constituiu e se constitui constantemente através da hibridação cultural⁴ das diversas formas culturais que fizeram e fazem parte de todo o seu processo histórico, numa perspectiva de conceber a cultura como dinâmica e não atávica. Sendo a hibridação “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, combinam-se para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2008, Introdução à edição de 2001, p. XIX), a percepção da nossa realidade através do caráter essencialista da cultura da personalidade a qual Buarque de Holanda elege se torna como já afirmara Jessé Souza “uma forma unilateral, incompleta e enviesada de perceber a nossa realidade” (2000, p. 168).

Sendo assim, a seguir, verificaremos como a presença indígena é tratada por Sérgio Buarque de Holanda, e como esta permeia os discursos no meio escolar apontando também os efeitos causados às populações indígenas provocados por essa forma específica de tratamento, institucionalizada por meio da educação.

1.5 - A presença indígena em “Raízes do Brasil”

No segundo capítulo da obra “Raízes do Brasil”, Buarque de Holanda discorre sobre dois tipos ideais que segundo este, nos ajudam a conhecer os homens e os conjuntos sociais: a ética do aventureiro e a ética do trabalhador. O primeiro seria característica daquele que tem o ideal de “colher o fruto sem plantar a árvore” (2010, p. 44) e o segundo, “aquele que enxerga primeiro a dificuldade a vencer e não o triunfo a alcançar” (2010, p. 44).

Sendo a ética do aventureiro a característica do viajante português, é o gosto pela aventura que o ajuda e o impulsiona a vencer o conjunto de fatores tão diversos

⁴ Voltaremos a este item mais à frente.

encontrados em terras tupiniquins, como as raças que aqui se chocaram e as condições mesológicas e climáticas. Neste contexto, os indígenas aparecem pela primeira vez, não como sujeitos históricos, mas como coadjuvantes de um processo em que a história do colonizador é a única a ser contada:

Habituaem-se também a dormir em redes, à maneira dos índios. Alguns, como Vasco Coutinho, o donatário do Espírito Santo, iam ao ponto de beber e mascar fumo, segundo nos referem testemunhos do tempo. Aos índios tomaram ainda instrumento de caça e pesca, embarcações de casca de ou tronco escavado, que singravam os rios e águas do litoral, o modo de cultivar a terra ateando primeiramente fogo aos matos (2010, p. 47).

Durante muito tempo historiadores e livros didáticos de História se referiram às populações indígenas do Brasil apenas como coadjuvantes do processo de colonização portuguesa. A nossa história tem sido sempre descrita como a história da colonização, como se a presença indígena estivesse somente para facilitar a adaptação dos europeus às terras tropicais. O trecho citado acima reitera essa afirmativa. No entanto, o não reconhecimento das populações indígenas no processo de formação do Estado nacional tem gerado uma situação de invisibilidade de indivíduos, famílias e populações inteiras de indígenas, resultando em desrespeito, discriminação e exclusão.

Um dos resultados da marginalização histórica destes indivíduos perpassa, principalmente, pela instituição escolar, pois está presente nas falas de alunos e professores. São vistos como habitantes do passado, presentes apenas nas aulas de história situadas entre os conteúdos: período do descobrimento do Brasil, colonização territorial e contribuição dos costumes culturais indígenas para formação da identidade nacional, ora como simples coadjuvantes no processo de colonização do Brasil, ora como vítimas do processo que foi chamado de “descobrimento” do Brasil:

Os índios são pessoas que habitavam as terras brasileiras antes dos portugueses colonizarem o Brasil, eles receberam esse nome porque os portugueses queriam chegar às índias, e quando chegaram ao Brasil acharam que tinham chegado lá e por isso chamaram as pessoas de índios (ALUNO, 2010).

Ora como vítimas da ganância portuguesa:

O que eu aprendi sobre os índios desde a 4ª série, é que no início os colonizadores encontraram os índios em algumas aldeias e quiseram levar eles como escravos, mas os índios não se adaptaram ao trabalho escravo (ALUNO, 2010).

Ou ainda como se tivessem sido todos exterminados e não existissem mais:

Os índios foram pouco a pouco desaparecendo, com a chegada dos brancos sua cultura foi praticamente extinta e seu habitat quase completamente tomado (ALUNO, 2010).

Os depoimentos, assim como a citação de Buarque de Holanda, remetem-nos a informações contidas nos livros didáticos de História, que não dizem respeito aos povos indígenas, mas sim aos colonizadores portugueses. Certamente, não podemos considerar estes depoimentos como inverdades, porém, há a preocupação de que quando nossos alunos aprendem somente o passado de massacre e extermínio das sociedades indígenas ou de contribuição cultural para adaptação do colonizador português, há a disseminação da ideia de que estes hoje, não existem mais.

Atualmente, a Historiografia Brasileira vem incorporando os indígenas como sujeitos históricos, imprescindíveis para compreensão dos processos históricos do país. Portanto, o cumprimento da Lei nº 11.645/08 não vem somente para garantir o acesso aos direitos que cabem aos povos indígenas enquanto povos autóctones, mas também para corrigir a lacuna que esta invisibilidade deixou na construção do conhecimento acerca da nossa História. Sérgio Buarque de Holanda faz isso em sua obra, ao enaltecer a ética do aventureiro do colonizador, desconsiderando a política indigenista adotada pelo projeto colonial português⁵, também vista de maneira periférica no ensino de História.

Após a descrição deste primeiro contato entre indígenas e portugueses, o autor passa a descrever o momento de exploração das terras brasileiras. Estas sendo férteis e abundantes fizeram com que a tão sonhada conquista por riqueza fácil e sem esforço se focasse na lavoura de cana-de-açúcar. Porém, dada a aversão ao trabalho, restava resolver quem ficaria incumbido do mesmo, como foram frustradas as primeiras tentativas de emprego do braço indígena, seria mais fácil introduzir escravos africanos para tal empreitada.

⁵ João Pacheco de Oliveira e Carlos A. da Rocha Freire fornecem no livro “A Presença Indígena na Formação do Brasil” informações básicas sobre a presença e participação dos indígenas no processo de formação do Brasil.

Neste contexto, Sérgio Buarque de Holanda se refere aos povos indígenas como “antigos moradores da terra”, sendo estes “prestimosos colaboradores na indústria extrativa, na caça, na pesca, em determinados ofícios mecânicos e na criação de gado” (2010, p.48), porém, não se adaptaram ao trabalho acurado e metódico das plantações canavieiras, resultando em resistência obstinada por parte dos indígenas ou ainda:

Adaptavam-se só exteriormente, sem adesão íntima, a essas normas “civilizadas”, mais ou menos como um ator desempenha o papel que lhe foi distribuído ou uma criança recita a lição que aprendeu de cor. Foi o que sucedeu, de algum modo, nas velhas missões jesuíticas, onde, após a expulsão dos padres, voltaram os índios, em muitos casos, à sua primeira condição (2010, pp. 195-196).

A citação acima é referente a uma nota de rodapé da obra do autor. Como podemos desconsiderar a ação missionária que visava a “civilizar” os índios ao falar sobre colonização? Mais uma vez, o autor exalta em sua obra a cultura atávica, como se a imposição do idioma, da religião, dos valores portugueses de maneira geral não surtiram efeito algum sobre os povos indígenas. Desta maneira, o contrário tão pouco aconteceria.

Neste sentido, um dos principais efeitos em enfatizar a cultura atávica se dá na maneira como o indígena é imaginado por estudantes e professores. Ao ser deixado de lado pela historiografia brasileira, o indígena é descrito atualmente tal qual Buarque de Holanda critica em “Raízes do Brasil”, carregado de “romantismo europeu” (2010, p. 56), eternizado pelo personagem Peri, no romance de José de Alencar⁶ intitulado de “O Guarani”. O indígena é reconhecido sinônimo de isolamento e pureza, no sentido de que é necessário dar-lhe retorno às origens nativas, isolar-lhe para que seja considerado “índio”, deve ser protegido, como núcleo de nacionalidade ou para armazená-lo como registro de alteridade, sob o signo do universalismo, ou como contribuição a uma visão total do humano. Este deve, então, ser marcado e valorizado como origem⁷:

Os índios são pessoas primitivas que moram no meio da floresta. Eles se vestem com poucas roupas, só para tampar as partes íntimas, e também se pintam muito. O alimento deles vem dos recursos da natureza como as plantas, as sementes, frutas e também matam peixes nos rios e pequenos animais como pássaros, aves e porcos. Os índios

⁶ José de Alencar, romancista brasileiro, difundiu em suas obras o mito rousseauiano do bom selvagem. Para saber mais acessar: <http://www.cei.unir.br/artigo63.html>.

⁷ Segundo Arruti (1997), podemos chamar a essa ideia romantizada sobre o indígena como o “sentimento de tutela”.

moram em casas armadas por eles mesmos feitas de bambus e palhas. Os índios trabalham para si mesmos e alguns recebem ajuda do governo (ALUNO, 2010)

Ser da natureza, primitivo, que deve ser preservado em toda a sua essência (PROFESSOR, 2011)

Primitivo, ligado diretamente com a natureza, vive em função daquilo que a natureza oferece, gente diferente que não tem ligação com nosso mundo, gente de outro mundo (PROFESSOR, 2011)

Desta forma, quando consideramos indígena somente aquele que mantém as características culturais de isolamento, como uma extensão da natureza, negamos a este o direito de viver onde vivemos e principalmente de consumir o que consumimos. Falar sobre o índio é falar sobre a dicotomia civilizado/primitivo – considerando que indivíduos da sociedade não-índia seriam os “civilizados” e os índios seriam os “primitivos”⁸ –, no dicionário encontramos a definição de primitivo da seguinte maneira: “Que é o primeiro a existir; que precede. /Que tem a simplicidade, o caráter das primeiras eras.”, este então de maneira alguma podem ou devem ter acesso aos bens de consumo que a sociedade não-índia possui.

Todavia, o que pensar quando encontramos indígenas nos centros urbanos? Fazendo comércio? Usando roupas, calçados? Morando em casas de alvenaria? Comendo arroz e feijão?

No caso da cidade de Maringá, em alguns momentos do nosso dia a dia, ao fazermos compras na principal feira livre da cidade, às quartas-feiras pela tarde ou aos sábados pela manhã, ou ainda, ao passear pelas principais ruas e avenidas da cidade, vez ou outra, nos deparamos com indivíduos provenientes de comunidades indígenas vendendo cestos e balaios. Durante as aulas e palestras, todos os participantes afirmaram já ter em algum momento os visto. Todos também concordavam que são indivíduos diferentes de nós, mas em momento algum fizeram conexão com o indígena referenciado acima.

Acreditamos que, talvez, a última fala condiz exatamente com o confronto entre a variedade de informações sobre o território brasileiro e os pensamentos equivocados sobre o indígena: “gente de outro mundo”. Ora, se vive na floresta, se alimenta do que a natureza lhe oferece, as suas casas são feitas com palha e bambu e ainda andam seminus, e é sabido que estes ainda residem no estado do Paraná, bem como na cidade

⁸ Os conceitos de civilizado e primitivo já caíram em desuso no meio acadêmico há algum tempo, porém, pressupomos que ainda é preciso falar sobre eles quando o assunto é o índio no imaginário nacional.

de Maringá, essa floresta e estilo de vida citados certamente fazem parte de “outro mundo”.

Portanto, o “índio” enquanto primitivo não condiz com a cidade, este só é indígena enquanto mantido o estado de primitivo, de simplicidade, como marco zero da humanidade, sendo a cidade o local da civilização, daqueles que não mais se encontram no estado primitivo. Encontrar um indígena na cidade leva muitas pessoas a pensar no fim da cultura indígena. Pensar assim interfere diretamente na vida destes indivíduos.

Como exemplo, podemos citar a Associação Indigenista (ASSINDI – Maringá), uma associação não-governamental que oferece moradia para estudantes universitários (e suas famílias) da Universidade Estadual de Maringá, além hospedagem para indígenas artesãos originários das aldeias da região centro-norte do Paraná, que está prestes a fechar as portas por falta de recursos para manutenção do local.

Aliás, a própria história de criação da ASSINDI, e as dificuldades de manutenção da organização é um dos efeitos causados pelos pensamentos equivocados sobre os indígenas, isso porque relegá-los ao “estado de natureza” não condiz com a situação em que se encontravam quando foram acolhidos.

Antes da criação da ASSINDI, estes ficavam durante semanas em um prédio rodoviário do município vizinho, Sarandi-Pr, sem mínimas condições de higiene, conforto e/ou segurança. A pedagoga Darcy Ribeiro e mais algumas amigas, abordaram um grupo de mulheres indígenas artesãs no centro da cidade de Maringá, descobriram que estas e suas famílias não tinham onde ficar durante as vindas à cidade para venda do artesanato. Então, de 2000 até 2004, ano em que a associação recebe a doação de um terreno, Darcy Ribeiro se desdobrou para conseguir hospedagem aos grupos indígenas que vinham à cidade e a procuravam.

Hoje contam com uma estrutura de cinco casas, um abrigo e um centro de educação infantil, conta com a contribuição de R\$ 3.122,67 da Prefeitura Municipal de Maringá, a contribuição mensal da Paróquia da Catedral Basílica Nossa Senhora da Glória de 20 cestas básicas de alimentos da Arquidiocese de Maringá, além de doações de roupas e alimentos da comunidade local.

Entretanto, apesar dos recursos e doações, estes são insuficientes para manutenção do local. Se não houver mais possibilidade de funcionamento da ASSINDI, certamente os indígenas universitários e artesãos não terão mais onde ficar, e devido às dificuldades de moradia e hospedagem estes acentuarão as dificuldades de melhoria nas condições de suas vidas e conseqüentemente de suas aldeias. Este contexto se dá

também devido a outro discurso comumente encontrado nas falas de alunos, professores e funcionários: o extermínio indígena.

Em se tratando de “Raízes do Brasil”, devemos levar em conta o momento intelectual em que Sérgio Buarque de Holanda escreveu sua obra, contexto em que os próprios antropólogos aceitavam os conceitos de aculturação, assimilação e cultura estática, conceitos já superados por estudos recentes. Entretanto, é preciso reconhecer e esclarecer estes equívocos presentes em sua obra. Principalmente quando esta reitera uma visão estereotipada e equivocada sobre o indígena.

1.6 - Povos indígenas e a ética do aventureiro

Outra apropriação da cultura indígena pelos portugueses é descrita por Sérgio Buarque de Holanda, não como sinal de interação cultural, mas como sinal de adequação da mesma à cultura portuguesa. O autor nos fala sobre a apropriação de um modo de produção indígena para plantação canavieira, o de transitoriedade da lavoura. Como não havia recursos para revigorar os solos gastos, iam buscar fazer novas plantações “mato dentro”, mas logo o autor nos adverte: “essa transitoriedade, oriunda, por sua vez, dos costumes indígenas, servia apenas para corroborar o caráter rotineiro do trabalho rural” (2010, p. 50).

Além disso, Buarque de Holanda fala com pesar sobre a apropriação deste modo de produção indígena: “a técnica europeia serviu apenas para fazer ainda mais devastadores os métodos rudimentares de que se valia o indígena em suas plantações” (2010, p. 49), lamentando veementemente a destruição da terra por este tipo de exploração. Ao se referir ao modo de produção indígena, o autor faz uma aproximação entre o modo de vida indígena e a ética do aventureiro, enfatizando mais uma vez esta como a principal característica da nossa cultura:

É curioso notar como algumas características ordinariamente atribuídas aos nossos indígenas e que os fazem menos compatíveis com a condição servil – a sua “ociosidade”, sua aversão a todo esforço disciplinado, sua “imprevidência”, sua “intemperança”, seu gosto acentuado por atividades antes predatórias do que produtivas – ajustam-se de forma bem precisa aos tradicionais padrões de vida das classes nobres (2010, p. 56).

Ao delegar aos indígenas a ética do aventureiro, Buarque de Holanda corrobora o discurso de muitas pessoas da sociedade nacional, de que o indígena é preguiçoso, vagabundo e não serve para produção agrícola.

Um grande exemplo de como se dá a dinâmica entre indígenas e não-indígenas atualmente, foi retratada no quarto capítulo do livro “Jogo de Espelhos – Imagens da representação de si através dos outros”, intitulado de “A Fabricação das Identidades”, da autora Sylvia Caiuby Novaes, a autora discorre sobre os efeitos que essa visão essencialista causa entre os indivíduos de comunidades indígenas. Utiliza como exemplo o Primeiro Encontro dos Povos Indígenas no Brasil, realizado em Brasília, em junho de 1982, que reuniu mais de trezentos líderes indígenas representantes de várias comunidades, evento ao qual esteve presente.

Segundo Novaes (1993), há a necessidade de fazer com que indígenas de comunidades distintas se apropriem de uma identidade indígena irreal, idealizada pelo não-índio, para que façam ouvir suas reivindicações e valer os seus direitos frente aos representantes da sociedade nacional, “os índios do nordeste compareceram ao evento de cocares, tacapes e outros adereços “típicos de índio”, muitos dos quais não são mais utilizados cotidianamente” (NOVAES, 1993, p. 65). A autora nos chama a atenção para a necessidade dos indígenas de se mostrarem capazes de assumir o discurso do não-índio, como se precisassem demonstrar que são capazes de dominar os vários códigos do mundo moderno, no intuito de desfazer a imagem do índio como incapaz.

Neste sentido, no encontro dos povos indígenas citado acima, os líderes indígenas relatavam sobre os índices de produção de arroz dos Xavantes, os Têrenas citavam passagens da Bíblia, reivindicavam máquinas para agricultura, frisando a possibilidade de um desenvolvimento compatível com o desenvolvimento do não-índio. Era necessário mostrarem aos não-índios que eram capazes de ser iguais, mas que, no entanto, queriam mesmo era o direito à diferença:

O tempo todo e não apenas através de suas falas, era como se dissessem: “Vejam, podemos ser iguais a vocês, podemos dominar todas as regras do mundo não-índio, podemos reivindicar os nossos direitos de acordo com o vosso costume. Mas vejam também que somos diferentes, que esta diferença é real e deve ser respeitada” (NOVAES, 1993, p. 66).

Portanto, ao aproximar as práticas culturais de indígenas e colonizadores, condizentes à ética da aventura, o autor comete o erro de não levar em conta o uso e

apropriação da terra realizada por indígenas e portugueses. Fugindo da concepção errônea de que os indígenas vivem de acordo com a natureza, sendo uma extensão dela, não existe maneira de interagir com o meio ambiente sem modificá-lo, “toda ação humana altera o estado natural dos materiais para melhor aproveitá-los e, assim, imprime à natureza as marcas características de uma determinada cultura” (TASSINARI, 1998, p. 453). No entanto, os indígenas convivem com o meio ambiente sem depredá-lo irreversivelmente, não sendo a sua relação com a terra a de acúmulo de riqueza.

Ao contrário dos indígenas, os portugueses se apropriaram de uma prática indígena, na intenção de obter maiores resultados, ou seja, o acúmulo de riquezas, pouco se importando com a destruição causada ao meio ambiente, e desconsiderando as práticas agrícolas de menor impacto que já tinham sido adotadas em países da Europa.

1.7 - Superioridade europeia: raça e cultura

De acordo com Sérgio Buarque de Holanda, a apropriação da forma de produção indígena pelos portugueses serve para acentuar nestes a ética do aventureiro e não a ética do trabalho. Sendo a ética do trabalho tão cara ao autor, certo de que é a aproximação entre uma ou outra que vai determinar a possibilidade de uma modernização, de uma civilização, faz com que este responsabilize nossos colonizadores por não possuírem atitude de “raça dominante”:

Não cabia, nesse caso, modificar os rudes processos dos indígenas, ditados pela lei do menor esforço, uma vez, é claro, que se acomodassem às conveniências da produção em larga escala. Instrumentos, sobretudo passivos, nossos colonizadores aclimaram-se facilmente, cedendo às sugestões da terra e de seus primeiros habitantes, sem cuidar de impor-lhes normas fixas e indelévels. (2010, p. 52).

Desta maneira, apesar de o autor seguir o viés culturalista, ao se apegar às éticas da aventura e do trabalho, este faz uma distinção entre o dominado e o dominador, sendo o português encarregado de impor aos indígenas uma prática cultural superior. Diz ainda em seu trabalho que são certas noções de ordem, constância e exatidão, presentes nos europeus como uma “segunda natureza”, requisitos fundamentais para existência social e civil. Características fundamentais para construção do que o autor

prega como concretização de um Estado racional, calcado na solidariedade, na coesão social, na organização social e na ordenação. Desprovidos destas características, o domínio português foi “brando e mole, menos obediente a regras e dispositivos do que à lei da natureza. A vida parece ter sido aqui incomparavelmente mais suave, mais acolhedora das dissonâncias sociais e raciais, e morais” (2010, p. 52).

Ao assumir essa postura, Buarque de Holanda delega à sociedade portuguesa uma “extraordinária plasticidade social: a ausência completa, ou praticamente completa, entre eles, de qualquer orgulho de raça” (2010, p. 53), endossando uma corrente de pensamento, presente também em outro autor da época, Gilberto Freyre, em “Casa Grande e Sensala” de 1933, o mito da democracia racial.

Além disso, o foco de análise destes dois autores também tem uma base em comum, a História. Num contexto em que as explicações acerca de uma nacionalidade brasileira se pautavam no racismo científico, cuja principal questão era saber se a presença da raça negra e da miscigenação existente era capaz de formalizar um projeto de nação, Buarque de Holanda elege a cultura como seu foco de análise, ditando um discurso histórico e não biológico. Entretanto, apesar de o autor fugir das explicações biológicas a respeito da sociedade brasileira, este não foge da principal premissa das teorias raciais, a de que existe uma superioridade da raça branca, neste caso, da cultura europeia.

Desta maneira, apesar de os portugueses não fazerem distinção entre índios, negros e miscigenados, não sendo as características biológicas um impedimento para a ascensão social/econômica dos não-brancos, o ideal de modernidade e civilização estariam longe de ser alcançados, isso porque os valores e práticas personalistas tão característicos da cultura portuguesa impregnaram também as instituições burocráticas.

Por fim, tendo os indígenas recebido o reconhecimento civil português estes não mais aparecem em “Raízes do Brasil”. O contato com os indígenas deixa de ser o foco da descrição de Sérgio Buarque de Holanda, passando agora aos negros trazidos como escravos dos mais diversos povos da África, como se, a partir de então, a assimilação/aculturação indígena tivesse sido completa.

A principal problemática visualizada nos discursos atuais advém da relação entre as concepções do discurso de democracia racial e o da aculturação. Ao entendermos que existe democracia racial no Brasil, advinda da ideia de que todos nós fazemos parte de uma única cultura, por sermos todos “aculturados”, as desigualdades sociais existentes entre brancos, indígenas e negros são consideradas como inexistentes no país. Ou seja,

desconsidera-se toda e qualquer situação de exploração e opressão a que indígenas e negros foram historicamente submetidos. Resultando em dificuldades de acesso a direitos garantidos e conquistados por movimentos reivindicatórios em busca de reconhecimento. Por isso, tornou-se importante para este trabalho compreender a ligação entre o discurso da democracia racial e o da aculturação, e em como esta resultou em desigualdade de acesso aos bens materiais produzidos pela sociedade moderna.

2. - Democracia Racial & Aculturação

A teoria da aculturação foi difundida no começo do século XX. Acreditava-se que o constante e ampliado contato com os brancos poderiam extinguir as sociedades indígenas, isto se daria pelo movimento de aculturação. Segundo Cardoso de Oliveira (1976), aculturação seria um processo pelo qual um grupo étnico se incorpora noutra, perdendo sua peculiaridade cultural e sua identificação étnica anterior. Vejamos o que os alunos têm a dizer sobre isso:

Características próprias os índios podem até ter tido algum tempo atrás, é quase impossível não incorporar o termo aculturação a sua cultura étnica. Talvez muitos dos brasileiros não valorizem os povos indígenas pelo fato de quererem ser incorporados à nossa sociedade e maneira de viver. Ressignificação de objetos ou costumes não é a melhor forma de justificar o fato de índios hoje estarem ao nosso meio. Bom, não sei, a única coisa que pode se afirmar é que os tempos são outros (ALUNO, 2010).

Intrínseca a teoria de aculturação está a premissa de que existe uma superioridade cultural europeia, e a “extraordinária plasticidade social” dos portugueses contribuiria para que as especificidades culturais dos “povos inferiores” fossem submetidos à cultura portuguesa. Além disso, um dos motivos para que o termo aculturação ainda esteja presente na fala da sociedade nacional é de que a apropriação e utilização de bens materiais produzidos pela modernidade, pelos indígenas, faz com que estes percam suas características tradicionais, transformando assim as suas culturas, especificamente em culturas do homem branco/moderno. Isso porque a apropriação dos objetos da sociedade não-índia pelos indígenas é sinal de que perderam a sua cultura:

Como a cultura indígena foi atropelada pela europeia, algumas tribos tiveram que se adaptar para sobreviverem. Hoje em dia os índios já possuem roupas estilizadas, aparelhos eletrônicos como celulares, computadores, televisores e muitos índios frequentam faculdades para se infiltrar no mercado de trabalho. Para se ter uma ideia da nossa influência, as tribos estão cada vez mais perto das nossas cidades e o convívio entre eles e nós está cada vez mais forte (ALUNO, 2010).

Sobre a pergunta “quando você ouve a palavra “índio” o que vem a sua mente?” uma professora e uma pedagoga responderam:

A cultura indígena (vestes, armas, adereços etc.) e também sobre a influência da cultura do “homem branco” exercida sobre a cultura indígena tornando-a desfigurada (PROFESSOR, 2011).

Cultura diferenciada da nossa, povo que habitava o Brasil antes da chegada dos portugueses e que hoje existe em pequena quantidade em relação ao número existente desde o início da colonização. Perderam muito de sua identidade cultural e o pouco que resta precisa ser conservado. Povo que merece respeito (EQUIPE PEDAGÓGICA, 2011).

Nestas duas citações, podemos visualizar a reprodução do conceito de aculturação, em ambas as falas, há preocupação em preservar o indígena, como se o contato com os não-índios “contaminassem” os indígenas. Estes então devem voltar ao seu “estado de natureza”, pois somente assim poderemos manter uma cultura indígena pura. Mais uma vez, estes não devem pertencer a este mundo, devem ser sim, “de outro mundo”.

O conceito de aculturação, difundido entre as falas de nossos informantes, é mais uma prova da difusão de conceitos acadêmicos no senso comum. O discurso de que a globalização faria com que certas culturas perdessem as suas particularidades transformando todas as culturas do mundo em uma única cultura, é também justificado pela premissa de que tradicional e moderno só podem ser pensados em oposição e não em complementaridade (CANCLINI, 2008). Foi essa oposição traçada por Sérgio Buarque de Holanda, ao resgatar na história luso-ibérica as características para explicar a sociedade brasileira num contexto de discussões calorosas sobre a modernização.

Além disso, estas falas também nos remetem à ideia de democracia racial, como se o falacioso discurso da superioridade branca/europeia tivesse sido pacificamente aceito, sem resistência por parte dos indígenas. Portanto, ao eleger a cultura da personalidade como a principal característica que explica a realidade brasileira, Holanda desconsidera os constantes embates entre as diversas culturas existentes no processo de formação do Estado brasileiro. Dessa forma, não dá suporte analítico para explicar as desigualdades e estratificação sociais produzidas por estes.

Neste sentido, estudos recentes sobre resistência étnica podem nos ajudar a compreender o nosso passado.

2.1 - Etnicidade e resistência: explicação para especificidade brasileira

Fredrik Barth (2000) caracteriza a etnicidade como uma forma de interação social, dada como processo contínuo de dicotomização entre membros e outsiders (os de dentro e os de fora), requerendo ser expressa a validade na interação social. Segundo Pacheco de Oliveira (1998), a etnicidade, ou seja, as diversas organizações grupais devem ser pensadas a partir de dois pontos: origem e trajetória sempre histórica. “O que seria próprio das identidades étnicas é que nelas a atualização histórica não anula o sentimento de referência à origem, mas até mesmo o reforça. É da resolução simbólica e coletiva dessa contradição que decorre a força política e emocional da etnicidade” (1998, p. 18).

Sendo assim, a etnicidade diz respeito às práticas culturais (valores, crenças, ideais, gostos etc.) que diferenciam as comunidades umas das outras, em que são mantidas fronteiras consideradas muito mais no plano simbólico do que no físico. É no limite dessas fronteiras que os conflitos se agravam pela falta de consenso entre os grupos em contato e a conseqüente subjugação de um grupo pelo outro, mas é nessa situação também que as identidades podem ser fortalecidas e entendidas enquanto específicas.

De acordo com Barth (2000), população é separada em categorias de status exclusivas e imperativas. Cada categoria tem um valor distinto, associado a uma escala. Quanto maiores as diferenças dessas categorias nestas escalas, maiores as restrições à interação étnica. Mas quando um grupo tem controle sobre os meios de produção utilizados por outro grupo (ou por todos) surge uma relação de desigualdade e estratificação.

Portanto, acreditamos que o discurso de democracia racial bem como o de continuísmo ibérico, assumido por Buarque de Holanda, não consegue explicar a situação de desigualdade social existente entre “índios”, “brancos” e “negros”. Estes podem ser compreendidos ao levarmos em conta os embates culturais que existiram entre eles. Isso porque a diversidade cultural não foi valorizada no processo de modernização brasileira. Esta foi seletiva, valorizando apenas uma especificidade cultural: a europeia.

Neste sentido, desde a década de 80, estudos antropológicos no que diz respeito às relações interétnicas (BARTH, 2000; SAHLINS, 1997; OLIVEIRA, 1998; NOVAES, 1993 e o próprio Roberto Cardoso de Oliveira que revê seus escritos posteriormente) não admitem mais a aculturação e/ou assimilação e até mesmo a ideia de cultura mundial dada através da globalização, como concepção para o futuro.

Podemos visualizar essa revisão de pensamento numa citação de Roberto Da Matta no prefácio da segunda edição no livro escrito em parceria com Roque de Barros Laraia, “Índios e Castanheiros” de 1979:

nunca fiquei tão feliz por estar enganado. E nunca tamanho erro foi tão importante para pesquisar fora de uma antropologia da integração uma antropologia que pensasse realmente menos em decretar a morte dos índios que em procurar melhor compreendê-los enquanto sociedades complexas e específicas (DA MATTA, prefácio da segunda edição, 1979).

Isto é, nas palavras de Sahlins (1997), “a cultura não é um objeto em vias de extinção”, aliás, para o autor, admitir que o sistema capitalista e os processos advindos da globalização são capazes de “aculturar” e/ou “assimilar” outras culturas é admitir que existe uma superioridade cultural entre os povos. Este autor supõe que a influência capitalista age como um fator que favorece a dinâmica cultural, num constante processo de renovação e reestruturação. Isso se dá conforme a posição de resistir à assimilação e não incorporá-la.

Segundo Canclini (2008), a globalização não é um simples processo de homogeneização, mas de reordenamento das diferenças e desigualdades, o que justifica a aplicação do tema diversidade cultural nas escolas como um dos grandes desafios da atualidade, isto é, não cabe mais às escolas o discurso de que somos todos iguais, pois este não atende mais a multiculturalidade presente em nossa sociedade. Prova disso está no movimento pela luta e implantação de escolas específicas para povos indígenas e trabalhadores rurais.

No entanto, objeto privilegiado entre os antropólogos, os estudos culturais parecem relegados apenas aos estudiosos do assunto⁹. Muitos professores da rede de ensino deixam de oferecer ao aluno a oportunidade de conhecer a Antropologia, alguns deles inclusive mostraram desconhecer a produção acadêmica referente à temática proferindo também o discurso da “aculturação”:

Eu não consigo acreditar que o movimento de globalização não vá acabar com a cultura indígena, vemos cada vez mais no nosso dia a dia a incorporação dos modernismos, a mundialização do

⁹ Muitos saem da graduação em Ciências Sociais e vão dar aula no Ensino Médio, em conversa com estes professores, alguns admitiram não ver importância na disciplina de Antropologia.

“americanismo” está cada vez mais sendo incorporada na nossa cultura, e os índios estão aderindo a tudo isso (PROFESSOR, 2010).

Além disso, foi explicitada a preocupação de que uma “essência biológica” deveria ser preservada:

Daqui a pouco não vai mais ter índio, negro ou mesmo branco, estão todos se misturando (FUNCIONÁRIA, 2011).

Povos que na sua cultura, têm costumes diferentes do meu, em especial as “vestimentas” e com uma fisionomia facial muito parecida entre eles - rosto mais arredondado - (PEDAGOGA, 2011).

Ou seja, os discursos de que a mistura de “raças” e a fisionomia facial determinam pertencimento ainda fazem parte do senso comum. Como se estas características fossem determinantes para dizer aquele que é e aquele que não é “índio”. A preocupação da existência destes discursos entre funcionária e pedagoga se dá a partir do momento que estas passam a também a utilizá-los no dia a dia escolar. Não é incomum ver professores, pedagogos e funcionários discriminando alunos e usando de sua autoridade para oprimir este ou aquele que não condiz com costumes, vestimentas, cor da pele, linguagem etc.

Sendo assim, a ideia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças (a indígena, a europeia e a africana) que se misturaram e deram origem ao povo brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, o que acabou por neutralizar as diferenças culturais resultando na subordinação de uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional.

Neste sentido, a falácia do “mito da democracia racial” na sociedade em geral gera discriminações que são praticadas com base em diferenças que ficam ocultas sob o manto de uma igualdade que não se efetiva, empurrando para uma zona de sombra a vivência do sofrimento e da exclusão.

Assim, de acordo com Aguiar (2007), no Brasil temos algumas hierarquias que combinam com a classe, raça ou a cor a que estão intimamente ligadas ao processo de formação de nossas diferenças sociais. Como vimos no primeiro capítulo, o conceito de raça, não possui mais embasamento científico para discutir nossas diferenças, no entanto, ele ainda opera na vida social. Ou seja, os seres humanos se pensam e se

classificam enquanto pertencentes às raças. Assim, nas palavras de Aguiar (2007) “sociologicamente poderíamos dizer que a raça é uma construção social. Ou seja, a cor ou raça de uma pessoa está associada a certo significado simbólico” (p. 84). Sendo a fronteira entre a ideia de raça e cultura extremamente tênue, pois, estas são utilizadas como mecanismos de discriminação e exclusão, especialmente quando as duas categorias se cruzam e se confundem.

A seguir, veremos como a invisibilidade histórica dada aos povos indígenas também gerou discriminação e discriminação das atuais populações existentes no Brasil.

2.2 - O índio exterminado no passado

Encontramos nos discursos de professores, alunos e funcionários outra visão equivocada a respeito dos indígenas. Há nas falas, nos discursos, nas escritas dos entrevistados uma forte ideia de que os indígenas são habitantes do passado, presentes apenas nas aulas de história situados entre os conteúdos: período do descobrimento do Brasil, colonização territorial e a contribuição dos costumes culturais indígenas para formação da identidade nacional, ora como simples coadjuvantes no processo de colonização do Brasil, ora como vítimas do processo que foi chamado de “descobrimento” do Brasil:

Os índios foram pessoas que habitavam as terras brasileiras antes dos portugueses colonizarem o Brasil, eles receberam esse nome porque os portugueses queriam chegar às índias, e quando chegaram ao Brasil acharam que tinham chegado lá e por isso chamaram as pessoas de índios (ALUNO, 2010).

Ora como vítimas da ganância portuguesa:

O que eu aprendi sobre os índios desde a 4ª série, é que no início os colonizadores encontraram os índios em algumas aldeias e quiseram levá-los como escravos, mas os índios não se adaptaram ao trabalho escravo (ALUNO, 2010).

Ou ainda como se tivessem sido todos exterminados e não existissem mais:

Os índios foram pouco a pouco desaparecendo, com a chegada dos brancos sua cultura foi praticamente extinta e seu habitat quase completamente tomado (ALUNO, 2010).

Certamente, não podemos considerar estes depoimentos como inverdades contidas nos livros didáticos de história, porém, há a preocupação de que quando nossos alunos aprendem somente o passado de massacre e extermínio das sociedades indígenas, há a disseminação da ideia de que estes, hoje, não existem mais.

Os depoimentos nos remetem a informações contidas nos livros didáticos de História, que não dizem respeito aos povos indígenas, mas sim aos colonizadores portugueses. Essa ideia de que um povo pode sem problemas nomear indivíduos que encontram pelo “caminho”, ou mesmo escravizá-los, exterminá-los e massacrá-los é disseminada por estes conteúdos. É como se interiorizassem que a exploração de um grupo sobre o outro sempre existiu, demonstrando uma naturalização do processo histórico de exploração/opressão de minorias.

Além disso, pensar que os indígenas não existem mais é uma maneira de não encarar a situação de miséria em que se encontram. Como professora de Sociologia, a maior dificuldade é fazer com que os alunos entendam que possuem responsabilidade sobre a sociedade em que vivem e conseqüentemente possuem também responsabilidade sobre a miséria e a exclusão dos indivíduos.

Neste sentido, a obrigatoriedade da inserção dos estudos da cultura indígena na Lei nº11.645/08, pode ter muito a contribuir para as práticas e a fala de nossos informantes. O próximo capítulo se atenta para essas quando há a apresentação de conceitos formulados pela Antropologia.

2.3 – Atualizando conhecimento: apresentação de teorias e conceitos sobre o indígena

As palestras, mini-curso e aulas sobre Cultura Indígena, tiveram como referencial teórico leituras de estudos produzidos por autores que se dedicaram a estudar principalmente o contato interétnico entre populações indígenas e população não-indígena. Conceitos como cultura, etnocentrismo/eurocentrismo, preconceito, discriminação, diversidade cultural, relativização e alteridade (LARAIA, 2009; MORI, 2009; QUEIROZ, 1989; SCHWARCZ, 1993, SEYFERTH, 2002; PRAXEDES, 2005, 2008; SILVA, 2001) são os conceitos-chave utilizados para atualização das falas equivocadas acerca dos indígenas, após apresentação destes conceitos, foi dado início à apresentação da produção acadêmica acerca do indígena.

Conforme as falas e relatos sobre o indígena no capítulo anterior, consideramos que aquele indígena que não possui as características de “índio” sofre a rotulação de outsider pela sociedade no geral. Segundo Becker (2008), essa relação é compreendida como interacionismo: aquele que estipula a regra e aquele que sofre essa imposição.

Segundo Becker, “todos os grupos sociais fazem regras e tentam, em certos momentos e em algumas circunstâncias, impô-las” (2008, p. 15). De acordo com o autor, essas regras são geralmente aceitas definindo situações e tipos de comportamento a elas apropriados, determinando o que seria o “certo” e o que seria o “errado”. Desta maneira, quando há a imposição de regras dadas por determinado grupo, o desvio é dado como falhas ao obedecer regras do mesmo, alguém que falha ao obedecer determinada regra é considerado como um desviante.

Além disso, de acordo com Elias e Scotson (2000), os membros de grupos mais poderosos que outros grupos interdependentes pensam a si mesmos e se autorrepresentam como humanamente superiores. É essa autorrepresentação que caracteriza a interação entre “os estabelecidos” e os “outsiders”, quer se trate de grupos sociais como o empregador sobre o empregado, os “brancos” em relação aos “negros”, os “brancos” em relação aos “índios”, uma religião em relação à outra, os homens em relação às mulheres, e tantas outras formas de interações sociais.

Neste sentido, a rotulação em relação aos indígenas como aculturados, e a visão errônea em relação aos seus grupos, história e cultura caracterizam os que moram nos centros urbanos e se apropriam do mesmo, considerando-os como “outsiders”. A rotulação como outsider possui dois sentidos que são compreendidos por Becker como interacionismo: aquele que estipula a regra e aquele que sofre essa imposição. Becker discute a necessidade de estudarmos não somente as regras e imposições que se daria num único sentido, o daqueles que rotulam os outsiders, mas sim o movimento contrário que essa imposição causa.

Desta maneira, a sociedade não-índia é considerada como o grupo que impõe as regras para os indígenas. Isso porque a imposição de regras se dá principalmente através das disputas políticas dos grupos que compreendem o todo, e a regra imposta para obtenção aos direitos concedidos aos indígenas é de que estes devem ser considerados sobretudo índios. Tendo isso em vista, para ser indígena é preciso que este se apresente não como é, mas como o grupo que impõe as regras visualiza que estes devam ser.

Portanto, não basta aos indígenas se dizerem índios, é preciso que estes se organizem e se mostrem de acordo com as regras e imposições da sociedade nacional. E

é neste jogo de interações que só é considerado índio aquele que se utiliza do simulacro, da imitação do branco como estratégia de desreferencialização. Novaes (1993) faz referência aos estudos de Carlo Ginzburg, pois estes ajudam a compreender o modo pelo qual os índios representam a sua identidade para o mundo exterior tendo como modelo a imagem que fazem do branco. Para o autor, a apropriação do índio irreal, estereotipado, o que é imaginado pela nossa sociedade, pelos indígenas, cria sinais diacríticos que permitem com que estes tenham a possibilidade de reivindicar por seus direitos e romper com o passado colonialista a que foram submetidos, e também, ao fazerem isso, não há espaços para críticas pela descaracterização cultural.

Portanto, a não caracterização desse índio real como lhes parecia no imaginário retira-lhes a essência, a identidade étnica.

É essa relação de desigualdade e de estratificação que o sistema de ensino legitima e reproduz, pois um sistema de estratificação não implica necessariamente a existência de grupos étnicos. No caso do Brasil, a relação poli-étnica existe como é o caso da diversidade étnica indígena, mas pensando a sociedade nacional essa delimitação e diferenciação étnica/cultural não se fazem tão claras.

Por causa dessa sutileza as diferenciações culturais não são vistas como elementos valorativos de uma sociedade com tamanha diversidade, pelo contrário, essas sutilezas são tratadas como vimos no caso dos alunos, por falta de interesse, inteligência, aptidão aos estudos e por aí vai. Essa prerrogativa se estabelece, pois, os grupos étnicos tendem a se diferenciar quanto ao nível educacional e tentam controlar ou monopolizar as estruturas educacionais com essa finalidade (SOMMERFELT, 1967, apud BARTH, 2000, p. 62).

Neste sentido, o espaço escolar necessita de ações que venham a garantir a valorização da diversidade cultural em seu meio para que a diferença não seja transformada em desigualdade. Para isso, já podemos contar com a Lei N° 11.645 que torna o estudo sobre a cultura indígena obrigatório no ensino básico. Portanto, o capítulo seguinte será uma contextualização sobre a construção da referida lei e uma descrição sobre a institucionalização da mesma.

3. - A Lei N°11.645/08 e sua institucionalização no Paraná

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais que tratam sobre a diversidade cultural, desde 2003 a Lei n° 10.639 obriga a inclusão no currículo a temática: “História e Cultura Afro-brasileira”. Logo em seguida o parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação propõe regulamentação da Lei n° 10.639: “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana” determinando a resolução no 1 de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”.

Contudo, em 10 de março de 2008 a Lei n° 11.645, disciplinou inteiramente a matéria tratada na Lei 10.639/03, revogando-a e acrescentando a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena. Eis a redação da Lei Nova:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (MEC) ¹⁰.

No entanto, apesar da instituição da referida lei, há um longo caminho a ser percorrido para que a valorização da diversidade cultural aconteça. Mesmo porque, as próprias discussões sobre esta temática acontecem de maneira equivocada. Exemplo disso está nas próprias linhas da nova lei que comete erro grosseiro ao classificar indígenas e negros em categorias genéricas:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, **a partir desses dois grupos étnicos**, tais

¹⁰ Disponível no portal do MEC (Ministério da Educação) - www.mec.gov.br.

como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (grifo nosso).

Considerando que, no Brasil, existem mais de duzentos grupos indígenas e que os indivíduos trazidos do continente africano como escravos não pertenciam apenas a um grupo étnico, a classificação desses povos em categorias genéricas nos mostra que os próprios formuladores de nossas leis não têm contato com estudos voltados à temática¹¹ que tanto se aproxima aos conceitos e estudos específicos da Antropologia.

Prova disso, está no exemplo das ações para o atendimento da Lei nº 10.639/03 que obrigam o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana que já estão, de certa maneira, organizadas, sistematizadas e efetivadas¹², ações para o atendimento da Lei nº 11.645/08 ainda precisam ser pensadas e discutidas por sua coordenação responsável. Há, devido a isso, grande preocupação em não deixar o dia 20 de novembro, o “Dia da Consciência Negra” passar despercebido em meio às turbulências do cotidiano escolar e o esquecimento do dia 19 de abril “Dia do Índio”. Este ano, a integrante da equipe pedagógica de uma das escolas que forneceram material para realização deste trabalho, foi questionada sobre ações pedagógicas para o “Dia do Índio”, esta respondeu o seguinte: “Hoje em dia ninguém mais se lembra de índio” (PEDAGOGA, 2010).

Desta maneira, em se tratando de cultura indígena, a discussão da diversidade cultural é ainda incipiente, acontece apenas no plano teórico dos documentos, resoluções e pareceres das leis, e em alguns espaços acadêmicos, que muitas vezes são específicos do campo da Etnologia Indígena. Mesmo porque, até no espaço universitário¹³, as dificuldades de permanência e sucesso de estudantes advindos de contextos sociais, culturais e étnicos diferentes sugerem relações diretas com o eurocentrismo.

¹¹ Segundo Eduardo Viveiros de Castro (1999) a etnologia indígena no Brasil foi dividida em duas diferentes concepções: a etnologia clássica, voltada aos desdobramentos internos das comunidades indígenas, e a etnologia do contato interétnico, voltada ao estudo da interação com a “sociedade nacional” (p.111), para este trabalho, consideramos a segunda abordagem.

¹² Podemos visualizar esta afirmativa ao navegar pelo site da SEED: <http://www.diaadia.pr.gov.br/nerea/>, que apesar de ser denominada de CERDE, ainda apresenta conteúdo exclusivo do NEREA (Núcleo de Estudos das Relações Étnicorraciais e Afrodescendência).

¹³ Mais à frente há uma breve reflexão sobre a institucionalização da Educação Escolar Indígena e também dos desafios e dificuldades de estudantes indígenas no espaço universitário.

Neste sentido, este trabalho também ousou questionar a ampliação do conhecimento transmitido, pois, pouco se sabe sobre as populações indígenas – história, cultura, população, localização de suas terras, quando as têm etc. – bem como da história e cultura africana – países, idiomas, lutas, cultura etc. – ao mesmo tempo em que está presente no currículo escolar um grande conteúdo sobre os países europeus, sobre os EUA e até mesmo sobre os povos indígenas norte americanos.

Portanto, é preciso verificar de que maneira essas leis se tornam ações e se são capazes de chegar até o aluno de maneira eficaz. Faremos então, uma breve síntese sobre a criação do Departamento da Diversidade pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, bem como sobre a criação de uma coordenação específica para atendimento da Lei nº 11.645/08.

3.1 - Institucionalizando a mudança - Políticas Públicas de Educação para a Valorização da Diversidade no Paraná

Em meados de 2003, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) atua na constituição e institucionalização do Departamento da Diversidade (DEDI). Este é instaurado oficialmente como um setor específico em 2007, reorganizada nos anos de 2008 e 2009. Segundo Amaral (2010) o DEDI aborda duas questões fundamentais:

- o reconhecimento e o atendimento das reivindicações por uma política pública de educação e diversidade, apresentadas historicamente pelos diferentes movimentos sociais, articulada organicamente às suas lutas (por terra, educação, trabalho, saúde, justiça etc.), suas perspectivas e projetos. Dentre esses movimentos destacam-se: dos trabalhadores rurais sem terra, das comunidades quilombolas, dos povos indígenas, das populações negras, dos pequenos agricultores, das pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), de mulheres, dos recicladores, dos povos do campo e das comunidades tradicionais, dos faxinalenses, dos pescadores, dos ilhéus, dos fóruns de EJA, das populações das periferias das cidades, das pessoas com deficiências, dentre outros segmentos e organizações da sociedade civil;
- a coerência entre os processos educativos desenvolvidos nas escolas públicas, com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica (em processo de elaboração e disseminação no Paraná, desde o ano de 2003), e os diferentes pertencimentos étnicorraciais, geracionais, territoriais, de gênero, dentre outros, entre os quais se encontram os educandos e profissionais da educação. (AMARAL, 2010, p. 1).

Segundo o autor, com a criação do Departamento, a SEED assume e evidencia a construção de uma identidade institucional voltada às questões da diversidade sociocultural na Rede Estadual de Educação do Paraná. Compreendendo que as desigualdades sociais, econômicas e educacionais se revelam pelo ocultamento e pela invisibilidade histórica de populações tais como povos indígenas, povos e comunidades tradicionais, povos da floresta, comunidades quilombolas, acampados da reforma agrária, pescadores tradicionais, ilhéus, pequenos agricultores, jovens, adultos e idosos não alfabetizados, pessoas com deficiências, do meio rural, dentre outros.

Desta forma, sendo as desigualdades sociais, econômicas, raciais e de gênero consequências históricas, estas se apresentam intimamente associadas à garantia efetiva e universal do direito à educação escolar pública, gratuita, democrática e de qualidade. Neste caso, como bem afirmam Vieira e Farias (2003) a educação indígena incorporada à agenda dos governantes de agora é, contraditoriamente e ao mesmo tempo, afirmação e negação da cidadania desses eternos esquecidos das políticas educacionais.

Neste sentido, ao assumir institucionalmente esse enfrentamento, a SEED evidencia sua compreensão de que os preconceitos e a discriminação racial, étnica, de gênero, dentre outras, se apresentam enquanto elementos estruturantes na constituição da sociedade em que vivemos, apresentando-se em posição de igualdade e em articulação com a dimensão das desigualdades sociais e econômicas.

Assim, o DEDI está sintonizado às orientações nacionais acerca das políticas públicas de educação e diversidade. Em 2004 o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) com o propósito de compor uma agenda nacional que fomentasse a construção de uma política pública para a redução das desigualdades sociais por meio da efetiva inclusão dos sujeitos na escola.

Para atender as orientações e diretrizes do MEC (Ministério da Educação) a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), institui em 2007 o Departamento da Diversidade (DEDI), vinculado à Superintendência da Educação, que apresenta como objetivos:

- possibilitar a visibilidade cultural, política e pedagógica aos diferentes sujeitos educandos e educadores presentes nas escolas públicas da Rede Estadual de Educação do Paraná;
- instituir política pública de educação e diversidade, influenciando e orientando as ações dos diferentes Departamentos, Coordenações e Núcleos Regionais de Educação para o reconhecimento e atendimento

às diversidades culturais e contribuindo para o enraizamento das concepções e propostas da diversidade em todos os níveis da rede;

- organizar a oferta da educação escolar às populações específicas, fortalecendo suas lutas, seus processos de aprendizagem e de resistência (SEED - Secretaria de Estado da Educação do Paraná).

Para alcance de tais objetivos, o DEDI/SEED se organiza através da gestão de cinco políticas educacionais fundamentais para o Paraná e para o país, sendo: a alfabetização de jovens, adultos e idosos; a educação escolar indígena; a educação do campo; a educação das relações étnico-raciais e afro-descendência; e de gênero; e a diversidade sexual. Inicialmente, a coordenação responsável pela inserção da educação da cultura indígena no ensino básico seria a Coordenação da Educação Escolar Indígena:

Coordenação da Educação Escolar Indígena (CEEI) - responsável pela condução da política de educação escolar indígena no Paraná, voltada às diretrizes, ao diagnóstico e à organização das escolas indígenas (estadualizadas a partir do ano de 2008), à formação inicial e continuada dos professores Kaingang, Guarani e Xetá do estado, à produção de materiais de apoio pedagógico, à implementação dos conteúdos relacionados à História e Cultura Indígena (Lei Federal n. 11.645/08) no currículo da educação básica, dentre outras ações fundamentais para uma educação escolar intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, como preconiza a legislação brasileira. (Documento de apresentação do DEDI, p. 2)¹⁴

No entanto, em 2011, esta demanda passa a ser da Coordenação da Educação das Relações da Diversidade Etnicorracial – CERDE, cuja alteração ainda não foi disponibilizada de maneira oficial no site da SEED. Podemos visualizar através desta recente troca de coordenação para atendimento da especificidade da Lei nº 11.645/08, uma confusão estabelecida pela aparente proximidade entre a demanda por educação escolar indígena e a demanda por educação sobre a cultura indígena. Dissemos aparente, justamente por estas serem demandas muito diferentes. A primeira diz respeito ao direito de indivíduos provenientes de comunidades indígenas terem acesso a uma educação que seja intercultural, bilíngue e inteiramente gratuita, fruto de grande movimento reivindicatório dos indígenas e organizações que os assistem. A segunda, objeto deste trabalho, diz respeito ao ensino da temática indígena em sala de aula, na instituição escolar.

¹⁴ Disponível em: www.diaadia.pr.gov.br/dedi/arquivos/File/apresentacao_dedi_1.pdf

Sendo assim, para cumprimento da referida lei bem como a possibilidade de valorização da diversidade no espaço escolar, acreditamos ser essencial o diálogo entre a Antropologia e a Educação.

4. - Antropologia, Educação e Diversidade

No meio acadêmico, há uma tendência de transformação da pesquisa em atividade exclusivamente técnica (linha de produção) o que, segundo Andrade (2005), acaba por realizar um exercício de tautologia ao formular categorias de análise tão presas à realidade, que fecham a explicação nela mesma. Porém, nunca devemos deixar de pensar na epistemologia do que estudamos, é preciso ter também a preocupação sobre o que produzimos, sobre a produção da nossa própria construção de conhecimento. Para isto, precisamos fazer uma constante reflexão sobre o que produzimos. Produção que deve ser a do conhecimento crítico.

Neste sentido, segundo Santos (2001), há um maior interesse dos antropólogos brasileiros que se dedicam a problematizar o social com a pretensão de intervir na realidade ou dar subsídios para tais experiências. Isso mostra que nossos antropólogos estão mais envolvidos na elaboração de princípios éticos de convivência entre o Estado nacional brasileiro e as populações desprivilegiadas no Brasil.

Portanto, estudos sobre a sociedade nacional já não têm mais como objeto somente a compreensão da alteridade, muitos agora possuem o desafio de trabalhar no sentido de valorização desta. Assim, de acordo com Santos (2001), há por parte do antropólogo brasileiro um esforço para desmascarar as relações de poder presentes na sociedade. A sua preocupação diz respeito a uma condição de cidadão nacional de país em desenvolvimento, havendo um engajamento da Antropologia brasileira com questões políticas e sociais. No entanto, acredita-se que o poder de ação da Antropologia está sempre ligado a outra área de atuação, seja esta do Direito, da Saúde, da Educação etc.

Para este trabalho, foi travado um diálogo entre Antropologia e Educação, entendendo que a Antropologia é a disciplina privilegiada nos estudos e formulação de conceitos quanto à alteridade, e o sistema escolar é uma das principais instituições sociais com finalidade de socializar os indivíduos, ou seja, enquadrá-los conforme condutas estabelecidas e impostas pela sociedade. De acordo Ana Lúcia Valente, encontramos uma base comum na construção do conhecimento:

A antropologia e a educação por serem ciências humanas, encontram fácil e imediatamente a base comum sobre a qual constroem suas reflexões, isto é, o homem e seus embates para fazer valer a sua natureza distinta de outros animais (VALENTE, 1997).

Desta maneira não podemos analisar separadamente educação bem como os processos educativos presentes em cada cultura, pois estes estão interligados, influenciam-se mutuamente. Sendo a cultura plástica, dinâmica e não parada no espaço e no tempo é possível visualizar na aproximação da Antropologia e da Educação uma tentativa do exercício constante da alteridade no espaço escolar. Esta aproximação pode construir novas formas de lidar com a diferença, de maneira que essa construção possa ir além do discurso da inclusão, possa ganhar status de valorização e incutir na sociedade um novo padrão de discurso e comportamento em relação à diferença.

No entanto, apesar de Antropologia e Educação possuírem base em comum, estas, segundo Gusmão (1997), constituem um campo de confrontação em que a primeira se encarrega da condição de ciência e a segunda, da condição de prática. A compreensão, a interiorização e a disseminação de alguns conceitos formulados pela Antropologia através da prática educativa podem resultar no respeito e na valorização das diferentes culturas levando as minorias étnicas a deixar no passado a condição de opressão à qual foram submetidas historicamente e à qual ainda são submetidos. Em se tratando de indígenas vivendo em território brasileiro, hoje a exploração e o esquecimento se traduzem em dificuldades de acesso a saúde, educação, moradia etc.

Porém, apesar de as duas áreas de conhecimento estarem tão próximas, há dificuldades em encontrar trabalhos de antropólogos no campo educacional.

4.1 - Dificuldades do diálogo entre Antropologia e Educação

A procura de referências bibliográficas acerca de uma metodologia, um *modus operandi*, que pudesse servir como apoio para este trabalho, foi, segundo a professora Eliane S. Rapchan¹⁵ um grande desafio, principalmente, por falta de antropólogos produzindo conhecimento sobre o espaço escolar. Como bem afirmou Neusa Maria Mendes de Gusmão:

Muitas coisas separam antropólogos e educadores, mas muitas outras os unem. (...) No diálogo entre antropologia e educação, a questão parece ser: a aventura de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, de compreender um conhecimento que não é o nosso. Nessa encruzilhada, os não-antropólogos buscam um "olhar antropológico"

¹⁵ Antropóloga, professora de Metodologia e Técnicas de Pesquisa, para o curso de Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/UEM em 2010.

pelo qual se guiarão nos mistérios da pesquisa de campo. Por sua vez, a antropologia e os antropólogos se veem em grandes dificuldades, quando são chamados a tratar dessa realidade cujo nome é educação, seja por não conhecerem, ou ainda, por deslegitimarem um certo percurso do passado da antropologia (GUSMÃO, 1997, p. 9-10).

Sendo assim, apesar de as duas áreas de conhecimento estarem tão intimamente ligadas, o que verificamos na produção bibliográfica é o que Aracy Lopes da Silva revela “são raros, no Brasil, os estudos antropológicos sobre a educação.” (2001, p. 9) reafirmado mais uma vez por Gusmão em trabalho publicado no ano de 2009 ao fazer um levantamento sobre a temática nos fóruns e Grupos de Trabalho apresentados em eventos acadêmicos entre os anos de 2000 e 2008. Há sim, devido a um grande movimento reivindicatório por uma educação bilíngüe para comunidades indígenas, uma intensa discussão sobre educação escolar indígena. Porém, segundo Silva (2001), não há estudos e análises do impacto que a visibilidade crescente dos povos indígenas e sua problemática específica no cenário político nacional tiveram sobre a educação escolar dos não-índios, nos últimos vinte anos, aproximadamente.

Dito isso, procuramos assumir alguns dos passos propostos por Gusmão no trabalho acima citado numa tentativa de corresponder a uma agenda por uma Antropologia da Educação no Brasil:

- pensar antropológicamente processos e situações educacionais, bem como seus agentes e sujeitos;
- fazer revisões bibliográficas críticas do tratamento que se tem dado à antropologia na educação e com relação a alguns de seus conceitos-chave;
- mapear pesquisas etnográficas que tenham resultado de pesquisas de campo e da temática da educação por todo o território nacional;
- levantar realidades de escolarização de diferentes populações, como, por exemplo, populações negras quilombolas do meio rural; populações imigrantes de diversas procedências e outras;
- fazer reflexões sistemáticas sobre experiências concretas, a partir do diálogo e vivências compartilhadas;
- pensar as políticas públicas que se voltam para uma educação diferenciada, destinada a segmentos populacionais tradicionalmente estudados pela antropologia, como por exemplo indígenas e negros;
- estudar a escola como espaço de convívio e de confronto interétnico e campo de sociabilidade e alteridade, bem como o ambiente social e político em que ela se insere;
- considerar a diversidade de situações e de concepções divergentes quanto ao que deva ser a escola e o papel que deve representar;
- pensar a educação em contextos interculturais, que tenham a diversidade como valor e, ainda, que considere o processo intrínseco da experiência social e da vida cotidiana;

- explicitar uma noção de educação ampla, em que a vivência histórica de relações sociais múltiplas e a reflexão do outro sobre o mundo e sobre si mesmo ocupem um lugar especial;
- encontrar caminhos para uma educação capaz de despertar e desenvolver a sensibilidade para a diversidade sociocultural e para a alteridade;
- estabelecer relações teóricas e metodológicas possíveis entre antropologia e educação (GUSMÃO, 2009, p. 43).

Sendo assim, este trabalho se propõe a atender a alguns itens desta agenda. No tópico a seguir, vamos pensar as políticas públicas que se voltam para uma educação diferenciada, destinada aos indígenas no Estado do Paraná, a chamada Educação Escolar Indígena. Além disso, o trabalho se estrutura na tentativa de aproximar a produção teórica e metodológica da Antropologia no campo específico da Educação, o espaço escolar, acreditando que, dessa maneira, podemos encontrar caminhos para uma educação capaz de despertar e desenvolver a sensibilidade para a diversidade sociocultural e para a alteridade.

Portanto, pensando no papel da instituição escolar na garantia de direitos a indivíduos indígenas, tornou-se necessário para este trabalho uma compreensão maior das ações afirmativas para povos indígenas no Paraná, até mesmo para justificar a urgência do cumprimento da Lei nº 11.645. Desta maneira, fizemos no site da SEED e em algumas referências bibliográficas um levantamento sobre as Escolas Indígenas (escolas bilíngues Kaingang e Guarani, mais recentemente, a proposição de uma escola bilíngue para os Xetá), além de ações como o vestibular¹⁶ diferenciado para indígenas presentes em todo o Brasil.

A seguir uma breve exposição sobre a situação das políticas afirmativas que tratam sobre educação escolar indígena no Estado do Paraná.

4.2 - Escolas indígenas: escola diferenciada para a diversidade

Reivindicações que tiveram como base o movimento indígena resultaram no reconhecimento oficial e legal da especificidade da educação escolar indígena¹⁷, definidas como necessárias e legitimamente diferenciadas em relação às demais. “A

¹⁶ O vestibular indígena no Paraná se dá através de vagas suplementares e não por cotas.

¹⁷ Para saber mais sobre a normatização e legislação da proposição de escolas indígenas ver Jacomini e Azevedo, no artigo “Políticas educacionais para populações indígenas a partir da Constituição de 1988”, disponível em <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu31.pdf>

educação escolar deve ser um instrumento de afirmação da cultura indígena e também de preparação dos índios para se relacionarem com a sociedade de fora conforme interesse de cada povo” (WALMIR KAINGANG, apud SILVA, 2001).

Neste sentido, a educação escolar indígena é tida como foco de reivindicações étnicas porque é percebida como lugar para a construção de processos de autonomia e para exercício do direito à diferença, direito este que tem sido entendido por setores do movimento indígena como estratégia eficaz de combate à desigualdade social no contexto mais geral e de toda sociedade brasileira (SILVA, 2001).

No caso do Estado do Paraná, encontram-se as etnias Kaingang, Guarani, Xokleng e Xetá, com relações aos dados populacionais, estes são divergentes:

Segundo o Instituto Sócio Ambiental (ISA), 17 mil indígenas vivem em TIs, já o censo realizado pelo governo do estado em 2000, indica uma população de 12 mil pessoas, a FUNASA (2004) indica uma população de 11.365 indígenas em TIs.

No Paraná, segundo dados da FUNASA (2004), os Guarani são uma população de aproximadamente 2.608 habitantes, vivendo em 09 das 17 terras indígenas no Estado. Os Guarani são falantes da língua tupi-guarani do tronco linguístico tupi. Já os kaingang são a maior etnia do Estado, com aproximadamente 8.711 habitantes, vivendo em 11 terras indígenas do Estado, são falantes da língua Kaingang, do tronco macro-jê.

Com relação aos Xetás, atualmente contam, segundo Silva (2003), com 79 remanescentes, vivendo espalhados em terras indígenas do Estado e até mesmo nas cidades. Com relação aos Xokleng, atualmente poucos vivem no Estado do Paraná. (NOVAK, 2007, p. 65-66).

Estes estão distribuídos pelo território estadual da seguinte maneira:



1	Reserva indígena Ocoí	10	Reserva indígena Apucarantina
2	Reserva indígena Rio das Cobras	11	Reserva indígena Barão de Antonina
3	Reserva indígena Mangueirinha	12	Reserva indígena São Jerônimo da Serra
4	Reserva indígena Palmas	13	Reserva indígena Laranjinha
5	Reserva indígena Marrecas	14	Reserva indígena Pinhalzinho

6	Reserva indígena Ivaí	15	Reserva indígena Ilha da Cotinga
7	Reserva indígena Faxinal	16	Reserva indígena Mococa
8	Reserva indígena Rio D'Areia	17	Reserva indígena Tekoha-Añeteté
9	Reserva indígena Queimadas		OBS.: Existem grupos dispersos em locais não demarcados

Fonte: Portal Educacional do Estado do Paraná.

De acordo com a Secretaria Estadual de Educação, Regionais da FUNAI e Instituições de Ensino Superior, através de um diagnóstico realizado em 2004, em visita técnica às Terras Indígenas, foi verificado que as escolas dentro das áreas atendem 2.372 alunos dos quais, 14,62% estão na pré-escola, 23,44% na 1ª série, 26,39% na 2ª série, 19,27% na 3ª série e 16,28% na 4ª série, com relação aos alunos de nível médio são um total de 24,86% de alunos atendidos pelas escolas dentro das Terras Indígenas. Dos alunos que estudam fora das comunidades, 75,14% deles estão no ensino de 5ª à 8ª série. Os alunos que estão cursando nível médio são apenas 24,86%, destes 15,13% estão no ensino médio regular, 8,89% em cursos de Educação de Jovens e Adultos e 0,84% em colégio agrícola¹⁸. Atualmente, o Estado, conta com 33 escolas oferecendo ensino bilíngue, intercultural e diferenciado aos seus alunos¹⁹. São mais de 3.000 alunos e cerca de 300 professores na educação escolar indígena. Nas escolas indígenas, além das línguas Guarani e Kaingang²⁰, os alunos também aprendem os conteúdos previstos no currículo nacional.

Os professores são preferencialmente indígenas e devem estar em constante processo de escolarização, caso não a possuam. O processo seletivo para a ocupação dos cargos é dado através do PSS – Processo Seletivo Simplificado, realizado a partir de inscrições via internet ou entrega da mesma nos Núcleos Regionais de Educação. O processo tem um edital próprio e os candidatos ao ensino das línguas Kaingang e Guarani obedecem à seguinte lista de exigências:

- a) ter concluído Licenciatura Plena em qualquer habilitação, conhecer e dominar, na forma oral e escrita, a Língua Indígena utilizada pelos alunos; ou
- b) ter concluído Licenciatura Curta em qualquer habilitação, conhecer e dominar, na forma oral e escrita, a Língua Indígena utilizada pelos alunos; ou

¹⁸ Dados retirados do Portal Educacional do Estado do Paraná Dia-a-Dia Educação, disponível em www.diadiaeducacao.pr.gov.br.

¹⁹ Ambas as informações foram retiradas do site da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, acredita-se que não há atualizações recentes do mesmo, visto o desencontro das informações.

²⁰ Atualmente, há a proposição da produção de um material na língua Xetá, para propiciar e elaborar estratégias de revitalização da língua, resgatando a cultura e o universo cosmológico desse povo massacrado e quase extinto pelos colonizadores do Estado.

- c) ser acadêmico de Curso de Licenciatura, em qualquer habilitação, conhecer e dominar, na forma oral e escrita, a Língua Indígena utilizada pelos alunos; ou
- d) ter concluído curso em Nível Médio, com habilitação em Magistério Indígena, conhecer e dominar, na forma oral e escrita, a Língua Indígena utilizada pelos alunos; ou
- e) ter concluído curso em Nível Médio, com habilitação em Magistério, conhecer e dominar, na forma oral e escrita, a Língua Indígena utilizada pelos alunos; ou
- f) estar matriculado e frequentando curso em Nível Médio, com habilitação em Magistério Indígena, conhecer e dominar, na forma oral e escrita, a Língua Indígena utilizada pelos alunos; ou
- g) estar matriculado e frequentando curso em Nível Médio, com habilitação em Magistério, conhecer e dominar, na forma oral e escrita, a Língua Indígena utilizada pelos alunos; ou
- h) ter concluído o Ensino Médio, conhecer e dominar, na forma oral e escrita, a Língua Indígena utilizada pelos alunos; ou
- i) estar matriculado e frequentando curso em Nível Médio, conhecer e dominar, na forma oral e escrita, a Língua Indígena utilizada pelos alunos; ou
- j) ter concluído o Ensino Fundamental, conhecer e dominar, na forma oral e escrita, a Língua Indígena utilizada pelos alunos; ou
- k) estar concluindo o Ensino Fundamental, 7.^a ou 8.^a séries, conhecer e dominar, na forma oral e escrita, a Língua Indígena utilizada pelos alunos. (EDITAL N.º 83/2010 - GS/SEED).

Os candidatos se inscrevem de acordo com a região pretendida e é dado um prazo para a verificação dos documentos que comprovam os requisitos exigidos. É formada então uma lista de candidatos, classificados de acordo com o maior número de pontos conseguidos através dos requisitos listados acima, da maior pontuação para a menor. Os requisitos variam conforme os cargos, havendo diferenciação nos editais. Após este processo seletivo, acontecem “leilões” das aulas, formando, assim, o quadro de professores e funcionários das escolas indígenas.

Contudo, apesar dos avanços apontados, ainda há muitos problemas a serem solucionados. Existem diversos impasses que dificultam a efetividade dos direitos indígenas no campo educacional e afetam a qualidade da educação escolar indígena oferecida, estas foram apontadas na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em 2009²¹.

Um dos problemas apontados diz respeito ao sistema de seleção dos profissionais das escolas indígenas, no caso paranaense, o processo seletivo (PSS) tem caráter temporário, não possibilitando assim, os mesmos benefícios dos professores e

²¹ A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena foi demandada por lideranças e professores indígenas. Foi realizada pelo Ministério da Educação, em parceria com o CONSED e a FUNAI, Luziânia-RIDE-DF.

funcionários concursados da rede estadual de ensino. É preciso o reconhecimento e a regularização da carreira do professor indígena.

Além disso, as políticas educacionais de caráter universalizante devem considerar as especificidades socioculturais dos povos indígenas na sua implementação, para isso seria necessário efetivar a autonomia pedagógica, curricular e organizacional das escolas indígenas garantida nos textos legais bem como a participação dos povos indígenas no planejamento e no acompanhamento da gestão da educação escolar indígena. Neste sentido, Aracy Lopes da Silva já apontava um embate e uma dificuldade evidentes entre, de um lado, a garantia das especificidades socioculturais e linguísticas na construção da educação escolar indígena pelos grupos indígenas e o reconhecimento do direito dos índios à diferença e, de outro, o caráter normatizador e homogeneizador das políticas públicas (SILVA, 2001).

Outro problema levantado durante a conferência como a igualdade de acesso de crianças, jovens e adultos indígenas à escolarização. Há uma discrepância na relação entre estudantes do ensino fundamental nos anos iniciais (60,6%), ensino fundamental nos anos finais (17,8%), e no ensino médio (4,7%). Isso quer dizer que, aqueles que completam o ensino médio são bem poucos, sem mencionar os que chegam à universidade.

Outros problemas referentes à gestão de recursos tiveram a proposição de um Observatório da Educação Escolar Indígena para criação de grupos de pesquisa acadêmica para realização de diagnósticos da educação escolar indígena e das suas demandas, além da proposição de parcerias entre universidades e Ministério da Cultura para formulação de uma Política Linguística que favoreça a manutenção e o desenvolvimento das línguas indígenas. Além disso, foi mencionada a necessidade de ações de combate à discriminação contra esses povos bem como a disseminação do conhecimento sobre a diversidade indígena no país a partir da criação de bibliotecas e construção de um programa de formação permanente de gestores e técnicos sobre a pluralidade cultural nas políticas públicas de educação.

Porém, é preciso considerar as especificidades de cada comunidade, para isso, estudos mais sistematizados sobre a educação escolar nas aldeias devem receber maior atenção, tendo em vista a própria variedade de contextos em que estas escolas são ou estão sendo implantadas. No caso do Paraná, as escolas indígenas estão distribuídas entre dezesseis núcleos regionais de educação. A seguir descrevemos relatos da

realidade da educação escolar indígena no Núcleo Regional de Toledo, estas se encontram da seguinte maneira:

- A aldeia Tekohá Araguaju fica a 25 quilômetros do município de Terra Roxa, cerca de 100 famílias estão “fixadas” no local. A aldeia espera a legalização do terreno onde residem para que possa ser construída a escola indígena, enquanto isso, as crianças e adolescentes estudam nas escolas regulares de Terra Roxa;
- As aldeias Tekohá Marangatu e Tekohá Porá, no município de Guairá, ainda esperam pela construção da escola, enquanto isso, as aulas de guarani são ministradas em locais improvisados nas próprias aldeias. O restante das disciplinas do currículo básico, as crianças e adolescentes aprendem nas escolas regulares do município de Guairá;
- Os indígenas do município de Santa Helena ainda estão em busca de um território legal em que possam residir. Hoje, eles estão acampados próximo à Base Náutica, a 25 quilômetros da sede do município. São aproximadamente 25 famílias, de origem guarani, provenientes de São Miguel do Iguçu. Enquanto isso, duas turmas do Programa Paraná Alfabetizado²² recebem aula de português em sala de aula construída com toras de madeira e coberta de lona.
- Tekohã Añetete e Tekohã Itamarã em Diamante do Oeste possuem um território definido e legalizado, e com as escolas indígenas funcionando. Na aldeia Tekohã Itamarã funciona a Escola Estadual Indígena Araju Porãa, ainda em instalações provisórias. Já a Escola Estadual Indígena Kuaa Mbo'e é a primeira a ser inaugurada em instalações próprias;

Percebemos, através dessas informações, que os avanços e dificuldades para efetivação das escolas indígenas têm relação direta com os percalços da legalização das terras indígenas. Visto que a questão “terra” é a principal luta das comunidades indígenas de todo o Brasil, a necessidade da educação escolar para apropriação dos códigos e símbolos da sociedade envolvente se torna de suma importância para a garantia de direitos destes povos. Neste sentido, partimos para a discussão da implantação do vestibular indígena no Paraná. Sendo este o primeiro Estado a assumir uma política afirmativa no que se refere ao ensino superior, vamos por meio deste,

²² O Programa Paraná Alfabetizado é uma ação do Governo do Estado do Paraná, coordenado pela Secretaria de Estado da Educação, desenvolvido em parceria com o MEC/SECAD/Programa Brasil Alfabetizado, Associação dos Municípios do Paraná (AMP), União dos Dirigentes Municipais de Educação no Paraná (UNDIME-PR), Prefeituras Municipais e demais organizações governamentais e da sociedade civil. Tem como principal objetivo universalizar a alfabetização aos jovens, adultos e idosos paranaenses não alfabetizados com 15 anos ou mais. Mais informações: www.paranaalfabetizado.pr.gov.br

descrever os avanços e problematizar as dificuldades de estudantes indígenas inseridos nas universidades paranaenses.

4.3 - Ensino Superior para Indígenas no Paraná: políticas afirmativas, avanços e dificuldades de ingresso, permanência e conclusão

Sem perder de vista o movimento reivindicatório dos povos indígenas e instituições que lutam em prol dos direitos desses povos, foi aprovada pela Assembleia Legislativa do Paraná, em 18 de abril de 2001, a Lei Estadual nº 13.134 que cria a primeira política de ação afirmativa para populações indígenas no estado. Esta destina três vagas suplementares em cada uma das universidades estaduais a cada ano letivo para serem “disputadas”, exclusivamente, por candidatos pertencentes às etnias indígenas que residem ou residiram por, no mínimo, dois anos nas terras indígenas²³ localizadas dentro dos limites do território que formam o Estado do Paraná:

Art. 1º. Em todos os processos de seleção para ingresso como aluno em curso superior ou nos chamados vestibulares, cada universidade instituída ou criada pelo Estado do Paraná deverá reservar 3 (três) vagas para serem disputadas exclusivamente entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses. Art. 2º. Compete à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, em conjunto com as Universidades envolvidas, editar as regras para o preenchimento das vagas, determinação dos cursos, seleção dos candidatos e estabelecer as demais disposições necessárias ao cumprimento do disposto no artigo anterior (DIÁRIO OFICIAL, Abril 2001, apud NOVAK, 2007, p. 86).

Para organizar a inserção dos estudantes indígenas nas universidades públicas, cada universidade do estado do Paraná criou a CUIA (Comissão Universidade para os Índios). São ofertadas seis vagas para as instituições estaduais e sete para a Universidade Federal do Paraná (UFPR)²⁴. Esse não é considerado um sistema de cotas, já que os alunos indígenas que entram nessas universidades não utilizam as vagas reservadas para o vestibular, mas sim lugares adicionais, chamadas de vagas suplementares, o que lhes garante a possibilidade de escolher o curso que quiserem.

²³ Atualmente, este item não faz mais parte da obrigatoriedade das políticas para inserção no ensino superior.

²⁴ Em 2004, um convênio firmado com a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior permitiu a adesão da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que reserva anualmente mais dez vagas exclusivamente para estudantes indígenas residentes no país.

Durante o curso, os indígenas recebem bolsas-auxílio entre quatrocentos e seiscentos reais²⁵. Sobre este auxílio, alunos apresentam comentários no capítulo sobre o campo.

Porém, mesmo com essas políticas afirmativas, o ingresso e a permanência de estudantes provenientes de comunidades indígenas no ensino superior dependem de mais ações que valorizem as diferenças culturais, pois um dos problemas verificado no dia a dia é a dificuldade de relacionamento dos indígenas com outros universitários e até mesmo com os professores. Os indígenas que conseguem entrar na universidade sofrem discriminação e preconceito, de um lado quando demonstram dificuldades de compreender a linguagem acadêmica, de outro, quando demonstram capacidade deixam de ser índios. Essa negação ao diferente põe em circulação “representações do índio, de um lado, como puro, digno, ingênuo, e de outro, como inferior, incapaz, bárbaro, ameaçador, inábil para a vida moderna” (RAMOS, 1995).

Neste sentido, há dificuldades na comunicação intercultural e na compreensão da linguagem usada em sala de aula. Assis (2006) afirma que tanto o calouro indígena como o não-indígena apresentam dificuldades semelhantes em relação à sua iniciação acadêmica, porque na universidade se expressa um tipo específico de discurso.

Além disso, Silva (2001) diz que há inúmeros fatores de diferenciação e complexificação desse cenário, devido à própria diversidade existente entre os povos indígenas e seus modos e intensidades de relacionamento com os não-índios nos planos local, regional e global. A autora menciona como exemplo a multiplicidade de atitudes, frente à escola como instituição, e de concepções de lugar, das finalidades, das formas de abrangência da educação escolar. Ou seja, devemos levar em consideração as diversas formas de se conceber a escola, a educação, a universidade. Mais uma vez, não podemos tratar os indígenas no espaço acadêmico como categoria genérica, é preciso levar em conta as suas especificidades, e principalmente respeitar o uso e o proveito que os indígenas querem fazer desses bens.

Além disso, segundo Wawzyniak e Rodrigues (2005), uma dificuldade explicitada pelos próprios estudantes indígenas, refere-se à ausência de uma rotina de estudos. Segundo eles, a leitura e o estudo sistemático não fazem parte de seu cotidiano, de sua cultura. Afirmam que estudam para fazer as “provas” e que estudam pouco porque a universidade, muitas vezes, exige pouco. Outra dificuldade, não se refere somente aos estudantes indígenas, mas à sociedade de uma forma geral, muitas vezes

²⁵ Houve variação das informações sobre o valor da bolsa-auxílio.

não há ligação do conhecimento científico com a realidade vivenciada, ou seja, não percebem como os conteúdos ensinados podem contribuir nas suas vidas. Enfatizam uma preocupação com os aspectos pragmáticos e imediatos do que aprendem ou deveriam aprender, por isso, muitas vezes se dispersam e perdem o interesse pelas disciplinas. Há também os que afirmam que na universidade há muito falatório e pouca serventia prática (p. 29).

Contudo, outros fatores são responsáveis pela evasão universitária dos indígenas. De acordo com Cleverson Ruzzene Gomes, secretário da Diretoria de Ensino de Graduação (DEG) da Universidade Estadual de Maringá, o processo de adaptação não é fácil. Segundo o secretário: “existe um choque cultural muito grande com o qual eles se deparam. Eles se veem em um novo mundo que não conheciam” (GOMES apud BENITES, 2009). Além disso, o conhecimento obtido anteriormente pelos indígenas não tinha relação com o saber acadêmico, acarretando muitas vezes em desistências.

No entanto, para diminuição dessas ocorrências, em outubro de 2007 foi aprovado um Programa de Inclusão e Permanência de Alunos Indígenas (Proindi), visando a atender aos alunos ingressantes na UEM – Universidade Estadual de Maringá. O Proindi oferta atividades que buscam incentivar a permanência dos estudantes indígenas na UEM, auxiliando-os para que o choque cultural e educacional seja minimizado. São ofertadas oficinas obrigatórias que vão desde produção, leitura e interpretação textual, até introdução à informática. Existem também monitorias optativas de matemática, biologia, física e química, entre outras²⁶.

A presença de estudantes indígenas no ensino superior deve se constituir numa incorporação da proposta intercultural que possibilite a quebra do paradigma do sistema de ensino eurocêntrico, e deve ser chamada a atenção para uma produção acadêmica mais sistemática sobre as dificuldades e superação destes grupos no ensino superior.

No entanto, acreditamos que a maneira mais eficaz para os povos indígenas terem seus direitos garantidos, está na aplicação de políticas que garantam a valorização de suas práticas, saberes e culturas pela sociedade nacional, ou seja, está no cumprimento da Lei N° 11.645/08.

Para isso, é também chamada atenção para uma produção acadêmica sobre o cumprimento da mesma. Sabemos até aqui que está a cargo das equipes multidisciplinares a tarefa de cumprir com a obrigatoriedade não só da Lei N°

²⁶ Jornal da UEM.

11.645/08 que obriga o ensino da História e Cultura Indígena como também a Lei N° 10.639/03 que obriga o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Sendo assim, o próximo capítulo trata sobre a minha inserção no campo de pesquisa, uma descrição sobre a minha experiência com a Lei N° 11.645/08.

5. - Delimitando o Campo de Pesquisa

A princípio, a ideia central deste trabalho se desenvolveria no sentido de acompanhar ações da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED) para o cumprimento da Lei nº 11.645/08 nas escolas estaduais da cidade de Maringá. Pressupondo que já houvesse cursos de capacitação para o cumprimento da lei, pretendíamos realizar um trabalho de observação participante nos cursos de capacitação oferecidos pela SEED. No entanto, após contato com as coordenações do DEDI (Departamento da Diversidade), especificamente as coordenações CEEI (Coordenação Educação Escolar Indígena) e CERDE (Coordenação de Educação das Relações da Diversidade Étnico-Racial) verificamos que estas ações ainda não acontecem. Isto é, estão ainda em processo de discussão da possibilidade de formação continuada e elaboração de material que atenda às especificidades pertinentes à referida lei.

Neste sentido, podemos nos remeter à formulação e aplicação da Lei nº 11.645/08, um exemplo da descrição de burocracia utilizada por Max Weber (1864-1920). Devido a uma clara dificuldade em transformar a teoria dada como um tipo ideal contida na especificidade da lei em práticas escolares.

Segundo Weber (1999), a burocracia enquanto tipo ideal²⁷ pode organizar a dominação racional por meio de uma incomparável superioridade técnica que garanta precisão, velocidade, clareza, unidade etc. Esta serve como reguladora das atividades governamentais e como organizadora das normas administrativas e legais. Por outro lado, dá o suporte necessário para que as autoridades governamentais executem suas funções rigorosamente delimitadas pela legislação pertinente. Estabelecendo, desta maneira, o fluxo de deveres para as pessoas empregadas e qualificadas para determinado ofício. A autoridade burocrática é a soma de todas as medidas que pode, segundo o autor, organizar o corpo da administração moderna.

De acordo com Carvalho (2006), o mundo racionalizado, usando mecanismos burocráticos, transforma a escola em um meio para almejar a posição de algum modelo, elaborado por esta mesma sociedade, de acordo com as suas necessidades, obrigando o ser humano, inserido em todo esse processo, a limitar as suas opções.

²⁷ O Tipo Ideal só existe como utopia e não é, nem pretende ser, um reflexo da realidade complexa, muito menos um modelo do que ela deveria ser. Um conceito típico ideal é um modelo simplificado do real, elaborado com base em traços considerados essenciais para a determinação da causalidade segundo critérios de quem pretende explicar um fenômeno. O tipo ideal é utilizado como instrumento para conduzir o autor numa realidade complexa (WEBER, 2003, p. 113).

Desta maneira, Weber (1999) percebe a educação como um caminho seguro de capacitação do indivíduo, treinando-o para obedecer às regras sociais fixas.

O autor demonstra em seus trabalhos uma grande preocupação com a dimensão racionalizadora da educação nas sociedades modernas, que tem como consequências o “desencantamento do mundo” e a perda de valores transcendentais e fraternos nas relações humanas (PILETTI; PRAXEDES, 2010).

Há um acordo com o autor ao fazer uma crítica contundente ao sistema burocrático, pois esta não nos ensinaria para a liberdade, mas sim para uma total submissão do sujeito à máquina burocrática, levando a uma completa anulação do indivíduo. No entanto, em se tratando da institucionalização, apreensão e valorização da diversidade cultural indígena, a Lei nº 11.645/08 deve deixar o *status* de tipo ideal e fazer uma máxima aproximação com o cotidiano escolar. Para isso, também estamos de acordo com Weber quando este afirma que o professor deve ter, ao ensinar, o compromisso com a liberdade intelectual dos seus alunos.

Na verdade, pensar a valorização da diversidade étnica e cultural através do cumprimento da Lei nº 11.645/08 não é somente uma postura política, uma filiação às reivindicações dos movimentos sociais ligados aos grupos indígenas, mas é também pensar e combater as desigualdades sociais advindas das diferenças sociais que o meio escolar reproduz.

Por enquanto, essas discussões estão a cargo das chamadas Equipes Multidisciplinares que compõem um quadro de professores e funcionários²⁸, em cada instituição de ensino, cuja finalidade é a de promover discussões e ações para introdução no ambiente escolar de debates acerca da diversidade cultural. Estas equipes precisavam cumprir para o ano de 2011 um cronograma de estudos voltado à temática da diversidade cultural não sendo, portanto, específico aos estudos sobre história e cultura indígena. Foram dez encontros com o total de uma carga horária de 80 horas. Estes encontros possuíam datas fixas, programadas pela equipe da SEED, o que dificultou o acompanhamento das demais escolas, pois não seria possível acompanhar todos os encontros, por acontecerem simultaneamente.

Sendo assim, este trabalho teria como fonte de informações e análise os encontros das chamadas equipes multidisciplinares. Todavia, após um breve contato com os professores, funcionários e membros das equipes pedagógicas das escolas,

²⁸ - A participação dos professores e funcionários não é obrigatória.

compreendendo que a lei se justifica tão logo percebemos a fala equivocada sobre tudo que possa englobar o indivíduo, ou o grupo indígena, foi preciso criar outro mecanismo para não ficar sem objeto de estudos.

Desta maneira, tornou-se o principal objetivo deste estudo verificar a possibilidade de uma mudança em relação aos discursos proferidos sobre a nossa diversidade, principalmente em relação aos indígenas. Além disso, uma análise da experiência de trabalhar a aproximação entre teoria (Antropologia) e a prática (Educação). Portanto, este trabalho tem como fonte principal o trabalho realizado com professores, funcionários e alunos *in loco*, ou seja, em sala de aula, utilizando o método de estudo de caso e observações de uma (ainda que discutível) pesquisa participante. Pois, as afirmações e questionamentos deste trabalho muito se asseguram na minha experiência em sala de aula, no dia a dia escolar.

5.1 - As ferramentas de trabalho

Levando em conta o exposto acima, este trabalho pautou-se por uma metodologia produzida pelo campo da Antropologia.

Foi realizado inicialmente um balanço bibliográfico²⁹ da produção científica existente sobre o assunto. Certamente que o balanço bibliográfico é o primeiro passo para encaminhamento de uma dissertação. É preciso revisar, conhecer, dialogar com a produção existente sobre nosso objeto de estudo. Mesmo porque, este só se torna relevante para o meio acadêmico quando tem algo de novo a nos apontar.

No entanto, gostaria de explicitar a importância das disciplinas cursadas para obtenção do título de mestre. São elas que nos direcionam, ou melhor, são os professores que as ministram que nos oferecem a possibilidade de adquirir um novo conhecimento. Eles nos apontam caminhos, teorias, métodos que também dão vida ao nosso trabalho. Foi através do contato com essas disciplinas, especialmente a disciplina “Etnologia Indígena e Teorias do Contato”, oferecida pela professora Valéria Soares de

²⁹ Segundo Haguette (2006) o balanço bibliográfico leva o orientando ao conhecimento aprofundado das diferentes alternativas teóricas (teorias explicativas) sobre seu objeto de estudo, mediante uma Revisão de Literatura ampla, atualizada e diversificada. É ela que vai denotar o conhecimento do aluno sobre seu objeto; é através dela que ele vai descobrir as pesquisas que estão sendo feitas e dentro de qual enfoque teórico; é ela que fornecerá os instrumentais categoriais que ele utilizará na investigação (HAGUETTE, 2006, pp. 164-165).

Assis³⁰ que este trabalho tomou dimensões teóricas e metodológica não pensadas no pré-projeto de inscrição. Portanto, acredito que as disciplinas também foram e são uma etapa metodológica.

Outro instrumento metodológico que está sendo utilizado para coleta de dados na realização deste trabalho é o de observação participante. A coleta de dados através da observação implica em saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos, além de estabelecer empatia entre pesquisado e pesquisador. De acordo com Evans-Pritchard (1972):

O antropólogo deveria viver no campo pelo tempo médio de dois anos, aprender a língua do grupo, deixar-se vulnerabilizar psicologicamente pela vida local e, com sorte, ser capaz de pensar e sentir alternadamente como um nativo e como membro de sua própria cultura. A pesquisa de campo estaria concluída quando o significado de alguns conceitos-chave nativos pudesse ser determinado (PRITCHARD apud PEIRANO, 1992, p. 6).

Para este trabalho, foi de extrema importância a experiência enquanto professora do ensino básico. Enquanto divagava sobre a função nas aulas de Licenciatura do curso de Ciências Sociais da UEM, as diversas propostas teóricas sobre educação pareciam uma infinidade de possibilidades para a superação dos problemas educacionais do país, e estes só não foram ainda superados por não conhecer as teorias ou até mesmo por falta de esforço do professor. Agora penso em Roberto Da Matta quando este classifica essa premissa como “ignorância do estudante”, justamente por que esse excesso de conhecimento diz respeito a um conhecimento que é abstrato e não vivenciado (2004).

Portanto, a proximidade com o cotidiano escolar, desde 2009, possibilita a oportunidade de falar não somente sobre o abstrato, mas sobre o vivenciado. Hoje entendo que, somente com a experiência na rede de ensino, especificamente na rede de ensino pública, pude compreender as práticas e os discursos do seu meio.

Sendo assim, aqui podemos entender o exercício de transformar o exótico em familiar:

Corresponde al movimiento original de la Antropología, cuando los etnólogos conjugaron su esfuerzo en la búsqueda deliberada de los enigmas sociales situados en universos de significación

³⁰ Valéria Soares de Assis é antropóloga e professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá.

incomprendidos por los medios sociales de su tiempo (DA MATTA, 2004, p. 174).

Para isso, foi preciso aprender uma linguagem com termos específicos da escola, pensar e sentir como um “nativo” se deu de maneira muitas vezes inconsciente enquanto exercia o papel de docente. Se o meu trabalho é direcionado para valorização da diversidade cultural no ambiente escolar, por diversas vezes me vi impondo valores, padrões e comportamento.

Neste sentido, durante a realização do trabalho houve também a necessidade de fazer um exercício contrário ao explicitado acima, foi preciso estranhar o familiar, pois ao mesmo tempo em que há o trabalho de pesquisa, há também os afazeres cotidianos de professor. Além disso, por se tratar de um objeto da nossa sociedade esse exercício deve ser constante:

[...] cuando la disciplina se vuelve para nuestra propia sociedad, en un movimiento semejante a un autoexorcismo, pues ya no se trata de depositar en el salvaje africano omelanesio el mundo de prácticas primitivas que se desea objetivar e inventariar, sino de descubrirlas en nosotros, en nuestras instituciones, en nuestra práctica política y religiosa. El problema es entonces el de quitarse la capa de miembro de una clase y de un grupo social específico para poder –como etnólogo– extrañar alguna regla social familiar y así descubrir (o recolocar, como hacen los niños cuando preguntan los “por qué”) lo exótico en lo que está petrificado dentro de nosotros por la reificación y por los mecanismos de la legitimación (DA MATTA, 2004, p. 174 - 175).

Desta maneira, para verificar se a introdução do conhecimento produzido pela Antropologia pode ajudar na valorização da diversidade cultural foi preciso que a participação neste processo fosse por diversas vezes repensada, levando em conta que as aulas e palestras foram direcionadas para indivíduos culturalmente diversos. Pois, apesar de compartilharem um mesmo ambiente, as diferenças culturais e sociais entre professores, funcionários e alunos são inúmeras e perceptíveis. Ou seja, foi preciso repensar uma postura que até então se padronizara, a de professor, aquele que possui a “verdade absoluta”, e a de aluno, aquele que está ali apenas para escutar o que o mesmo tem a dizer.

Portanto, houve neste trabalho a realização dessas duas tarefas propostas por Da Matta: a de estranhar o familiar e a de aproximação com o desconhecido. Apesar de se tratar de um objeto da nossa própria sociedade, os pressupostos e a equivocada

familiaridade construídos acerca deste, só fizeram aumentar o trabalho de estranhamento. Da mesma forma que, depois da inserção no campo, tendo o professorado como profissão, veio a tarefa de estranhar o que se tornou familiar. Talvez esse seja o verdadeiro ofício do antropólogo, independentemente da proximidade com o objeto de estudo, familiarizar e estranhar constantemente, pois as realidades estão em movimento, sendo construídas e reconstruídas a todo o momento.

Ainda sobre observação participante, de acordo com Morris S. Schwartz e Charlotte Schwartz está assim definida:

Para nossos fins, definimos a observação participante como um processo no qual a presença do observador numa situação social é mantida para fins de investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados, e, em participando com eles em seu ambiente natural de vida, coleta de dados. Logo, o observador é parte do contexto, sendo observado, no qual ele ao mesmo tempo modifica e é modificado por este contexto. O papel do observador participante pode ser tanto formal como informal, encoberto ou revelado, o observador pode dispensar muito ou pouco tempo da situação da pesquisa; o papel do observador participante pode ser uma parte integral da estrutura social, ou ser simplesmente periférica com relação a ela (SCHWARTZ E SCHWARTZ apud HAGUETTE, 2006, p. 62).

Segundo estes autores, além da presença constante do observador no contexto observado a utilização da pesquisa participante objetiva a coleta de dados, deve ter esclarecimento sobre o papel do observador que pode se configurar como revelado, informal ou periférico quanto à estrutura estudada. Para esta pesquisa, o papel do pesquisador é revelado, pois, para uma abordagem inicial junto aos alunos, professores e funcionários foi inicialmente informado se tratar de um estudo acadêmico.

Além disso, ainda resta uma última característica da pesquisa participante, “a do papel ativo do observador enquanto modificador do contexto e, ao mesmo tempo, como receptáculo de influências do mesmo contexto observado” (HAGUETTE, 2005, p. 64), sendo a pesquisa participante um transgressor aparente da objetividade da pesquisa, pois admite a interferência do pesquisador. Levando em conta o meu papel enquanto pesquisadora e intermediária entre o conhecimento prévio sobre indígenas e o conhecimento posterior ao contato com a atualização teórica sobre os mesmos, a característica do “observador ativo” na pesquisa participante mantém a objetividade deste trabalho.

Segundo Clifford Geertz (2001), essa é a característica mais marcante do trabalho antropológico:

A característica mais marcante do trabalho de campo antropológico como forma de conduta é que ele não permite qualquer separação significativa das esferas ocupacional e extra-ocupacional da vida. Ao contrário, ele obriga a esta fusão. Devemos encontrar amigos entre os informantes e informantes entre os amigos; devemos encarar as ideias, atitudes e valores como outros tantos fatos culturais e continuar a agir de acordo com aqueles que definem os nossos compromissos pessoais; devemos ver a sociedade como um objeto e experimentá-la como sujeito. Tudo o que dizemos, tudo o que fazemos e até o simples cenário físico têm ao mesmo tempo que formar a substância de nossa vida pessoal e servir de grão para nosso moinho analítico (GEERTZ, 2001, p. 45).

Portanto, a proximidade e a intervenção, afinal de contas, foi justamente a possibilidade de modificar um contexto através da inserção de um novo conhecimento que este trabalho se alicerçou, não interferiu na objetividade do trabalho. Pois a pesquisa participante entende o observador como aquele que modifica o contexto e também é modificado por ele.

Por fim, a ferramenta de trabalho aplicada inicialmente aos professores foi um questionário com perguntas abertas e fechadas, estas foram direcionadas a professores e funcionários de uma escola estadual, com os integrantes da chamada “equipe multidisciplinar”, obrigatória em toda escola. Este questionário pode ser comparado a uma avaliação escrita comumente aplicada por professores do ensino básico e do ensino superior. Para os alunos, foram utilizados: questionários, textos livres, opiniões expressas verbalmente, avaliações parciais, finais. Estas ferramentas foram aplicadas em cinco turmas³¹ do terceiro ano de uma escola estadual de Maringá, no ano de 2010. Foram através destas avaliações, descrições textuais e verbais, que analisamos os discursos proferidos sobre os indivíduos/grupos indígenas antes das aulas e palestras³² sobre estudos produzidos pela Etnologia Indígena.

O primeiro encontro com professores foi realizado em junho de 2010 sob caráter de formação continuada através do DEB (Departamento da Educação Básica)

³¹ A escola em questão adota o sistema de blocos, ou seja, as disciplinas são divididas em “exatas” e “humanas” (e a Sociologia estranhamente está no bloco de “exatas”), e cada semestre é preenchido com disciplinas ou de “humanas” ou de “exatas”. Desta maneira, no primeiro semestre de 2010 tive três turmas (duas no período matutino e uma no noturno) e duas no segundo semestre (uma no período matutino e uma no noturno).

³² As aulas foram ministradas por mim no terceiro ano do Ensino Médio. As palestras foram também ministradas por mim durante os anos de 2010 e 2011, totalizando oito encontros.

itinerante, este acontece uma vez por ano e é dividido por disciplina. No ano de 2010, este encontro incentivava a participação dos próprios professores da rede estadual de ensino para ministrar as palestras. Ministrei uma palestra intitulada de “A importância das teorias antropológicas para compreender os grupos étnicos”, para professores que lecionavam/lecionam a disciplina de Sociologia³³ para turmas do Ensino Médio. Outros encontros aconteceram no ano de 2011. Participaram destes encontros professores e funcionários de uma escola estadual do município de Maringá. Estes fazem parte de uma série de encontros que visam à capacitação para inserção de estudos voltados à diversidade cultural no dia a dia escolar. Como já dito antes, o curso tem duração de 80 horas e estas são contabilizadas para progressão profissional, há nestes encontros, a presença de professores e funcionários.

A coleta de dados realizada entre os alunos são de dois momentos distintos: o primeiro se restringiu a alunos do terceiro e último ano do Ensino Médio, esta escolha se justifica, pois, ao ser professora destes e tratar sobre conceitos antropológicos, poderia além de obter dados sobre o que pensavam sobre os indígenas, verificar e registrar a possibilidade de mudanças de discursos após as aulas específicas de Etnologia Indígena. No entanto, isso só foi possível no ano de 2010, com três diferentes turmas. No início do ano de 2011, não pude mais atuar como professora então, obtive os primeiros dados de uma única turma, mas não pude registrar dados de um segundo momento.

Os dados obtidos no primeiro encontro com professores foram escritos e revisados através da descrição da experiência. No segundo encontro, além deste registro, um curto questionário respondido por professores e funcionários. Este questionário continha informações sobre formação universitária, tempo de docência, disciplinas lecionadas, e três perguntas: 1- Quando você ouve a palavra “índio” o que vem a sua mente? 2- Você já participou de algum curso de formação oferecido pela SEED ou pelo NRE sobre a temática indígena? 3- Você aborda a temática indígena em sala de aula? Através de qual conteúdo e de que forma?

Os dados obtidos com os alunos são resultados de registro realizado por um semestre de três aulas semanais. Para estes, foram dirigidas duas perguntas: 1- Quando

³³ Apesar de a disciplina ser Sociologia, os professores que participaram da palestra têm formações nas mais diversas áreas, não exclusivas das Ciências Sociais. Há ainda, um longo caminho de reivindicações para consolidação da disciplina, bem como o da profissionalização deste curso de formação, especialmente no que se refere à educação básica. O início do ano letivo de 2011 ilustra bem essa afirmativa. Sobre isso, procurar: <http://espacoacademico.wordpress.com/2011/03/19/sociologia-no-ensino-medio-ainda-em-busca-de-legitimidade/>

você ouviu a palavra “índio” o que vem a sua mente? 2- O que você aprendeu sobre o “índio” na escola?

Feito isso, salientamos neste trabalho a importância interpretativa, cuja intenção é interpretar a história para que possamos compreender o presente.

5.2 - Premissas Metodológicas

Ao interpretar a história para compreender o presente é preciso segundo Florestan Fernandes (2005), duvidar do que nos foi imposto como “história oficial” isso porque esta está desprendida de interpretação “muito sujeita a converter os móveis declarados e as aspirações ideais conscientes dos agentes históricos em *realidade histórica*” (p. 31).

Neste sentido, foi preciso compreender a construção histórica do imaginário nacional acerca do indígena para compreender falas e ideias equivocadas sobre este. Além disso, retomamos a discussão sobre a formação do Estado brasileiro para compreender as dificuldades de valorização da heterogeneidade cultural brasileira.

Desta maneira, verificamos a total desconsideração dos indígenas e o papel dos mesmos na formação do Estado Nacional. Buscamos nesta produção intelectual uma base para compreender o tratamento dado atualmente a indivíduos provenientes de povos indígenas, refletidos nas dificuldades de acesso a saúde, moradia, alimentação, educação, e principalmente no de reconhecimento à sua especificidade cultural.

Portanto, este trabalho segue principalmente, a linha teórica da Antropologia Interpretativa que se dará acerca especialmente dos conceitos de cultura de Clifford Geertz, considerando os fenômenos culturais como sistemas significativos passíveis de interpretação.

De acordo com o autor, cultura é um conjunto de formas simbólicas, que possui ações, objetos e expressões que podem possuir vários tipos de significado. Sendo assim, é preciso levar em consideração como essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas nos contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados (GEERTZ 2008; THOMPSON 2009). Nas próprias palavras do autor temos a seguinte definição:

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como

sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície (GEERTZ, 2008, p. 4)

Sendo a cultura a análise de um emaranhado de significados que o indivíduo constrói durante a sua vida, como já dito, elegemos a instituição escolar o espaço privilegiado para socialização, de convivência com o “outro”, do encontro das diferenças e principalmente da disseminação de conhecimentos. É na escola que ocorrerá a desmistificação acerca da história e do presente indígena.

Por mais repetitivo que seja ainda falarmos sobre aculturação, ainda falarmos sobre o pensamento dos “brancos” sobre os “índios” é preciso de acordo com Geertz (2008), saber o que está sendo transmitido e indagar qual a importância de sua ocorrência. Ao fazer isso, além de indígenas e seus povos poderem ser reconhecidos não somente tal como são, mas principalmente, como querem que esse reconhecimento aconteça, podemos também lançar luz sobre os discursos que impedem a valorização da diversidade cultural no ambiente escolar e com isso fomentar discussões para que esta aconteça.

Desta maneira, o campo foi realizado na tentativa de fazer correspondência entre os discursos proferidos a respeito dos indígenas pela comunidade escolar e a produção científica relacionada às suas histórias. Como o espaço escolar, não se faz sem os processos burocráticos que regem o seu funcionamento, consideramos importante fazer uma descrição sobre a inserção ao campo.

6. - O campo

Compreendendo que as práticas e saberes da escola não estão desvinculados dos processos políticos que regem o funcionamento escolar, tornou-se necessária uma descrição da inserção no campo. Além disso, os relatos do processo da minha contratação enquanto professora do Ensino Médio e de tantos outros professores que foram e são contratados temporariamente, foi principalmente uma forma de desnaturalizar e questionar os discursos meritocráticos entre professores e alunos, isso porque a condição de contratação do professor temporário interfere diretamente no dia a dia escolar. Em grande parte, o caráter temporário faz com que haja um grande fluxo transitório de profissionais nas instituições de ensino, além de faltar professores no início do ano letivo e de não acesso aos mesmos direitos garantidos a professores efetivos como, plano de saúde, plano de carreira, garantia de emprego etc.

Desta maneira, aliar ao meu discurso as teorias antropológicas além de discutir os processos políticos que regem (ou deixam de reger) o sistema escolar é também uma forma de sair do discurso meritocrático e reivindicar politicamente por melhores condições de trabalho, por uma educação pública e de qualidade. Durante toda a minha inserção no campo, como professora de Sociologia, e conseqüentemente durante o fazer deste trabalho, a minha situação enquanto professora contratada sob regime temporário (e de tantos outros colegas) dita o tom reivindicatório³⁴ do mesmo. Acredito que a inserção da teoria antropológica e a valorização da diversidade cultural no meio escolar são maneiras de lutarmos por igualdade de acesso seja à educação, à saúde, ao lazer, aos direitos. Isso porque ao reconhecermos que as nossas diferenças não nos fazem melhores ou piores, podemos reconhecer também a nossa condição de cidadãos.

6.1 - A inserção no campo – dificuldades da Sociologia no Ensino Médio

Para lecionar a disciplina de Sociologia no Ensino Médio, fiz inscrição para o Processo Seletivo Simplificado³⁵ (PSS), este se faz necessário devido à falta de concursos, que não se restringe apenas a área de Sociologia, mas abrange todas as áreas

³⁴ No final de 2010 formamos um grupo de professores de Sociologia para discutir questões como práticas pedagógicas, trabalho docente, e os problemas enfrentados no dia a dia da escola. Entretanto, o grupo tornou-se um importante instrumento para luta e reivindicação em nome da disciplina. Dentre as principais reivindicações estão: concurso público para área e cumprimento da deliberação 03/08.

³⁵ Acredito ser necessário fazer uma descrição para a contratação de professores temporários, por isso nos faz pensar sobre a estrutura do sistema educacional.

do conhecimento, inclusive na contratação de funcionários como merendeiras, zeladoras, técnicos administrativos, bibliotecários, entre outros.

No entanto, em se tratando da contratação de professores, a Sociologia é a disciplina que mais enfrenta dificuldades para legitimação e valorização no Ensino Médio, no Núcleo Regional de Maringá, existem menos de dez profissionais concursados para a disciplina de Sociologia, e no último concurso, em 2007, para carreira docente no Estado, todas as disciplinas, menos a de Sociologia foram contempladas. Isso acontece não só, mas, principalmente devido ao entendimento de que a Sociologia abrange uma área multidisciplinar, e por isso professores de formação na área de humanas como pedagogia, história e geografia são habilitados para lecioná-la.

Historicamente falando, o Governo Militar contribuiu para aprofundar os problemas de definições e denominações científicas, disciplinares e profissionais quando criou os Estudos Sociais, justificando que essa área contemplava os conhecimentos de Antropologia, História, Geografia, Economia e Sociologia (SILVA, 2010).

Além disso, fatores de cunho político, também demarcados por processos históricos, são entraves para a valorização da Sociologia no Ensino Médio. A história do ensino de Sociologia no Brasil³⁶ caracteriza-se por mais de 100 anos de idas e vindas. Durante esta trajetória já secular a presença da Sociologia no Ensino Médio permaneceu intermitente, ou seja, ao longo deste período a disciplina foi incluída e excluída dos currículos da Educação Básica por diversas vezes.

O processo de redemocratização suscitou o retorno gradativo da Sociologia ao Ensino Médio:

No período da chamada transição democrática, a partir de 1982, houve movimentação social de professores e estudantes em alguns estados brasileiros, e São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pará, Pernambuco e Distrito Federal clamaram pela inclusão da Sociologia no Ensino Médio. Havia expectativa com a Constituição de 1988, mas a partir de 1989, com a promulgação das novas Constituições Estaduais, frustraram-se as possibilidades e iniciativas de a disciplina vir a ser obrigatória nos currículos escolares (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 2006).

³⁶ Para saber mais sobre a história da inserção da Sociologia no ensino básico, Amaury Moraes tem um interessante artigo, intitulado de “Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato” de 2003. <http://www.scielo.br/pdf/ts/v15n1/v15n1a01.pdf>

Em 1996, nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9394, de 20 de dezembro, na qual, os conhecimentos de Sociologia e Filosofia são considerados fundamentais no exercício da cidadania, gera perspectivas entre os profissionais da área para a inclusão da Sociologia nas grades curriculares. Contudo, durante a sua regulamentação, o seu sentido foi alterado. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio apresentaram como proposta o tratamento interdisciplinar dos conteúdos de Sociologia, esvaziando sua especificidade e o caráter de obrigatoriedade.

Desta maneira, é somente em 7 de julho de 2006, que o Conselho Nacional de Educação aprovou, com base na Lei 9.394/96, a inclusão da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio. A partir do segundo semestre de 2007, todas as escolas teriam que oferecer as disciplinas em duas aulas semanais em pelo menos um dos três anos do curso. No Paraná, Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE – PR, através da Deliberação N.º03/08, determina no Art. 2.º que as instituições de ensino deverão adequar seu Projeto Político Pedagógico na implementação da disciplina de Sociologia, prevendo:

- I – a continuidade da oferta no ano de 2009 em ao menos uma das séries do ensino médio.
- II – a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo de todas as séries do ensino médio, de forma gradativa, a partir de 2010, da seguinte forma:
 - a) no mínimo em uma série a partir do ano de 2009;
 - b) em duas séries a partir do ano de 2010;
 - c) nas três séries, a partir do ano de 2011;
 - d) nas quatro séries a partir do ano de 2012, para os cursos de duração de 4 anos. (ESTADO DO PARANÁ – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2008).

Além disso, a Deliberação N.º 03/08, criada pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE - PR, ainda determina de acordo com o Art. 5º uma ordem de prioridade nas habilitações dos professores a ser seguida:

- I** – Licenciatura Plena em Ciências Sociais ou Sociologia;
 - II** – Licenciatura Plena com Pós-Graduação em Sociologia;
 - III** – Licenciatura Plena em Filosofia;
 - IV** – Bacharelado em Filosofia com Licenciatura Plena em outra disciplina;
 - V** – Licenciatura Plena em História;
 - VI** – Licenciatura em Pedagogia.
- Parágrafo único** Nos incisos III, IV, V e VI, o docente deverá comprovar no seu histórico escolar, no mínimo, cento e vinte horas

cursadas da disciplina de Sociologia. (ESTADO DO PARANÁ – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2008).

Entretanto, a própria deliberação acusa equívocos na sua formulação, pois essa não cita o bacharelado em Ciências Sociais ou Sociologia, dando preferência a formação de Filosofia, Pedagogia e História, ao contrário da disciplina de Filosofia, que presente na mesma deliberação, prioriza os bacharéis em Filosofia em detrimento das outras formações acadêmicas. Na prática, essa definição de quem pode ou não dar aula acarreta muitas discussões durante todo processo de seleção e se estende até contratação destes profissionais, mas também, decisões políticas poderiam e podem mudar a ordem de prioridade, para o bem ou para o mal dos profissionais da área. Prova disso, está nas diferentes formas que dois governos distintos administraram e administram a educação. No caso do Estado do Paraná, até o ano de 2010 e 2011 bacharéis e até acadêmicos de Ciências Sociais tinham preferência na classificação do PSS em detrimento de profissionais de outras áreas, esse quadro não se mantém em 2012, devido à “reestruturação” do governo, que passa a ser administrado pela então oposição³⁷ ainda no ano de 2011.

Neste contexto, fiz minha inscrição gratuitamente pela internet no período de 22 a 28 de Janeiro de 2010, informando alguns dados pessoais, títulos de profissionalização e experiência. Foi dado um resultado provisório e, após tempo para recursos, um resultado definitivo. Fui convocada em Março de 2010, para comparecer em local estipulado para participar do “leilão” de aulas, estas são expostas em um quadro negro e uma pessoa responsável chama um por um, de acordo com a classificação no processo acima referido. No ano de 2011, participei do PSS, fui contratada em dois colégios estaduais. Entretanto, em meados do mês de maio, precisei “abandonar” as aulas, pois a bolsa de estudos concedida pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) não permitia o acúmulo da bolsa com vínculo empregatício remunerado³⁸. Portanto, as discussões descritas sobre Etnologia Indígena em sala de aula contemplam apenas o ano de 2010.

³⁷ Foi governador do Paraná, durante oito anos Roberto Requião do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), em 2011, este passa a ser governado pelo Beto Richa, do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira).

³⁸ Apesar de a Portaria Conjunta CAPES-CNPq nº 01/2010 permitir essa condição para professores da Rede Pública de Educação Básica, algumas interpretações indevidas e impróprias de alguns, fui orientada pela coordenação do programa a “abandonar” as aulas. Ver entrevista com presidente da Capes Jorge Almeida Guimarães: <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/4551-entrevista-com-o-presidente-da-capes->

Em 2010, entrei em sala de aula somente no dia dezoito de março, com o ano letivo já em andamento³⁹, este teve início no dia oito de fevereiro, as aulas perdidas foram repostas durante o período vespertino. Entretanto a maioria dos alunos não compareceu e logo os poucos que apareceram no primeiro dia de reposição não voltaram mais. Neste tempo – que eu devia ficar no colégio, independentemente de haver aluno ou não –, ficava corrigindo trabalhos, colocando o livro de chamada em dia, ou lendo textos para as disciplinas do mestrado.

Dessa maneira, até os pressupostos de Max Weber sobre a máxima racionalização dada através da educação ficam mesmo no plano do tipo ideal. Burocraticamente falando, os meus livros de chamada estavam perfeitos⁴⁰, como se todas as aulas do início do ano letivo até o último dia que foi no dia 22 de dezembro de 2010 tivessem sido dadas e aproveitadas por meus alunos, e todo o plano de trabalho docente tivesse sido cumprido. Portanto, é preciso questionar também a forma como diretores e equipe pedagógica são sensíveis à falta de eficiência da administração educacional do município, do estado, do país, pois, agindo assim a escola legitima o discurso do maior ou menos esforço individual de cada aluno e desresponsabiliza o Estado em fornecer uma educação de qualidade.

Pensando em Pierre Bourdieu, o sistema escolar é um importante e eficaz fator de conservação social e não de mobilidade social, pois legitima as desigualdades sociais e sanciona a herança cultural como dom social e natural. Desde o meu último ano de graduação, após aulas da disciplina intitulada de “O Pensamento de Pierre Bourdieu” oferecida pelo professor Walter Lúcio de Alencar Praxedes⁴¹, utilizo Bourdieu para pensar o sistema de ensino, a educação pública de nosso país. Entretanto, agora com maior amadurecimento teórico, acredito ser possível a transformação através do conhecimento e reconhecimento.

Sendo assim, como já afirmei anteriormente no trabalho “Apontamentos sobre o Sistema de Ensino como Mecanismo de Dominação⁴²”, Pierre Bourdieu (2007) propõe

³⁹ Há um levantamento feito pelo “grupo de professores de Sociologia” constando mais de mil aulas (sendo que cada professor pode dar apenas trinta e duas aulas) em Maringá e demais municípios. Para assumirem essas aulas, são contratados sob regime de contrato temporário através de um processo seletivo simplificado (PSS). A falta de concurso para área e de profissionais com conhecimento em Antropologia é também um dos agravantes da não presença da Etnologia Indígena nas escolas.

⁴⁰ Como meus alunos não compareceram às aulas de reposição, havia colocado “falta” para todos eles. No entanto, a equipe pedagógica responsável pela organização dos livros de chamada os devolveram para que eu colocasse “presença” para todos os alunos, exceto os transferidos e “evadidos”.

⁴¹ Doutor em Educação pela USP, professor da Universidade Estadual de Maringá/PR.

⁴² MORI, V. Y. Publicada na revista Urutágua, em 2009. www.periodicos.uem.br.

uma explicação sociológica que poderá esclarecer as diferenças de êxito e fracasso dos indivíduos em sua vida escolar. O autor acredita que cada família transmite aos filhos um capital cultural, que é proveniente das diferentes bagagens culturais que os pais carregam, e não só os pais, mas todo o conjunto de membros do convívio familiar.

Nesse sentido, o pertencimento a determinada classe social tem influência direta no que se concerne ao êxito escolar, “as crianças herdam também saberes, gostos e bom gosto” (BOURDIEU, 2007, p.45) que são atribuídos ao dom natural da criança. Além disso, devemos levar em conta o privilégio cultural que as classes mais altas possuem, pois, capital cultural vem através de práticas culturais, de passeios a museus, visitas a exposições, do convívio com a música, com a literatura, com a arte. Aliado ao capital cultural e ao capital social está também, o capital econômico que proporciona melhor e maior condição de atividades que contribui para a formação do indivíduo. (MORI, 2009, p.2).

Ou seja, o sucesso escolar depende também do capital cultural oferecido pela família às suas crianças. No entanto, independentemente do capital oferecido pela família, a criança chega à escola não como um “papel em branco”, ela traz consigo práticas, saberes, experiências de vida, portanto, são capazes de aprender, apreender, compreender, entender. Desta forma, se todas são detentoras de um sistema cognitivo que as fazem compreender e praticar uma cultura dentro de casa, na rua ou na igreja, não deve existir criança que pode aprender mais ou menos, esta diferenciação está no modo que utilizamos para ensiná-la.

Portanto, os professores devem considerar além do capital social herdado e devidamente mantido e colocado ao seu serviço pelo indivíduo, a bagagem cultural investida pela família:

Aquilo que a criança herda de um meio cultivado não é somente uma cultura (no sentido objetivo), mas um certo estilo de relação com a cultura que provém precisamente do modo de aquisição dessa cultura. A relação que um indivíduo mantém com as obras da cultura (e a modalidade de todas as suas experiências culturais) é, portanto, mais ou menos “fácil”, “brilhante”, “natural”, “laboriosa”, “ádua”, “dramática”, “tensa”, segundo as condições nas quais ele adquiriu sua cultura; a aprendizagem osmótica na família favorecendo uma experiência de “familiaridade” (fonte da ilusão carismática), que a aprendizagem escolar não poderia jamais fornecer completamente. Vê-se, assim, que, ao colocar a ênfase na relação com a cultura e ao valorizar o estilo de relações mais aristocrático (a facilidade e o brilho), a escola favorece os mais favorecidos (BOURDIEU, 2007, p. 55).

Além disso, ainda segundo o autor, é preciso pensar em como as dimensões social e simbólica da reprodução social se desenvolvem interdependentes. Há a dimensão social que determina a posição dos agentes na estrutura social, e a dimensão simbólica, que garante a reprodução das representações sobre a realidade social. A reprodução do poder simbólico depende da reprodução de sistemas simbólicos como a arte, a religião, a língua, a ciência, que são instrumentos de comunicação e de conhecimento, portadores de um conjunto de representações sobre a ordem social que por meio da violência simbólica sofrida e aceita pelos dominados torna “possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social” (BOURDIEU, 2001, p. 10).

Neste sentido, acredito que a dominação se explica principalmente, ao determinarmos o discurso da meritocracia nos meios escolar, familiar, social. Desta forma, visualizamos o dominante numa posição de “sucesso”, cujo mérito do esforço escolar estaria em alcançá-lo nesta posição. Em perguntas no cotidiano da sala de aula, quando indagava meus alunos sobre o que seria sucesso para eles, estes respondiam: “Ter uma bela casa, morar no centro da cidade, um carrão na garagem”. Portanto, o próprio sucesso escolar se dá pela manutenção do *status quo* da elite dominante, isso porque o que entendemos por “sucesso na vida” é ditado pela mesma, por meio da arte, da música, da cultura, da ciência, do conhecimento, dos gostos, das práticas, da culinária, do esportes, etc.

Além disso, o efeito da violência simbólica exercida pela escola está também no reconhecimento da superioridade da cultura dominante pelas camadas dominadas. A reprodução e a legitimação das desigualdades sociais propiciadas pela escola não resultam apenas da falta de uma bagagem cultural apropriada para a recepção da mensagem escolar. Além de a escola valorizar e cobrar não apenas o domínio de um conjunto de referências culturais e linguísticas valoriza e cobra também um modo específico de se relacionar com a cultura e o saber.

Sob essa perspectiva o antropólogo norte americano Eric Wolf, entende que os processos referentes à formação de uma sociedade estratificada, seja a estratificação em razão da conquista ou do desenvolvimento interno, implicam o crescimento de novas relações, culturalmente estabelecidas, que permitem o ajuste dos diferentes grupos entre si. Até os segmentos socioculturais mais exploradores devem assegurar que o explorado reaja a alguns de seus símbolos ou sinais.

Assim, de acordo com Wolf (2003):

A formação de qualquer sociedade estratificada requer o desenvolvimento de uma rede de relações culturalmente estabelecidas que deve ser aprendida e assimilada pelos diversos segmentos socioculturais da sociedade (WOLF, 2003, p. 201).

Desta maneira, podemos dizer que o sistema escolar é um dos mecanismos que assegura o aprendizado dos símbolos e sinais pelos dominados. De acordo com Bourdieu (1992), produzimos e reproduzimos através do sistema escolar dois modos básicos de nos relacionarmos com a cultura: um primeiro, desvalorizado, se caracterizaria pela figura do aluno esforçado, estudioso, que busca compensar sua distância em relação à cultura legítima por meio de uma dedicação tenaz às atividades escolares; e um segundo, valorizado, representado pelo aluno tido como brilhante, talentoso, inteligente, muitas vezes precoce, que atende às exigências da escola sem demonstrar traços de um esforço laborioso ou tenso. O sistema de ensino, sobretudo nos seus ramos mais elevados, valorizaria e cobraria dos alunos essa segunda postura.

Neste sentido, de acordo com Arroyo (1992), existe entre nós uma cultura do fracasso que se alimenta dele e o reproduz. Essa cultura legitima práticas que rotulam fracassados, ao trabalhar com preconceitos de raça, gênero e classe, e que acaba por excluir porque reprovar faz parte da prática de ensinar – aprender – avaliar.

Além disso, não podemos esquecer o papel do Estado na institucionalização escolar. Segundo Arroyo (1992), tanto na escola privada quanto na pública há uma indústria, uma cultura da exclusão. Cultura que não é deste ou daquele colégio, deste ou daquele professor, nem apenas do sistema escolar, mas das instituições sociais brasileiras que reforçam uma sociedade desigual e excludente. Ela faz parte da lógica e da política da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, os partidos, as igrejas, as escolas, perpassando todas as instituições, inclusive aquelas que trazem no seu sentido e função a democratização de direitos constitucionalmente garantidos como a saúde ou a educação.

Sendo assim, a cultura da exclusão está materializada na organização. Ainda segundo Arroyo (1992):

O que estamos sugerindo é colocar as análises, tanto do fracasso quanto do sucesso escolar, para além dos tradicionais diagnósticos reducionistas que os identificam com supostas capacidades dos alunos

e dos mestres ou com o grau de eficiência dos métodos, isolando a estrutura e o funcionamento do próprio sistema educacional. Destacamos que estes não constituem apenas o palco onde acontecem os processos pedagógicos. Sugerimos que as análises e as propostas sejam mais enfáticas com o peso que as próprias estruturas escolares têm no fracasso-sucesso escolar. Referimo-nos à escola e ao sistema de ensino enquanto unidade organizada, burocratizada, segmentada, gradeada. Enfim, a escola enquanto modelo social e cultural de funcionamento organizativo. Esses aspectos são determinantes dos processos e dos produtos. Eles são os produtores dos fracassos e dos sucessos (ARROYO, 1992, p. 48).

Portanto, utilizamos neste trabalho e também no curso para professores, a teoria crítica-reprodutivista de Pierre Bourdieu para que possamos sair do discurso do maior ou menor esforço e considerar a situação social, econômica e cultural de nossos alunos em sala de aula. Isso porque, há nos discursos da comunidade escolar, entre professores e também entre os alunos uma naturalidade ou desenvoltura que não é reconhecida como algo socialmente herdado. Ao contrário, tenderia a ser interpretada como manifestação de uma facilidade inata, de uma vocação natural para as atividades intelectuais.

Considero este o primeiro passo, para reconhecer que a sala de aula possui uma íntima ligação com o mundo exterior. Desta maneira reconhecemos que a situação sócio-econômica e o acesso que estes têm ao conhecimento também influenciam em seu rendimento escolar.

Tentando levar em conta estes pressupostos, iniciei o ano letivo. Lecionei aulas para todas as turmas do Ensino Médio de um colégio estadual na cidade de Maringá, no estado do Paraná. Entretanto, será utilizada neste trabalho somente a experiência com os terceiros anos, como já dito antes, pela divisão do conteúdo programático do curso de Sociologia no Ensino Médio.

6.2 - Aulas de Sociologia para o Ensino Médio

No primeiro semestre trabalhei com três turmas do Ensino Médio, duas no período matutino e uma no período noturno, é importante diferenciar os períodos, pois os alunos apesar de serem diferentes individualmente, apresentam em sua maioria, características sócio-econômicas semelhantes observadas apenas pela troca do turno escolar.

Geralmente os que estudam em período noturno trabalham durante o dia, e os que estudam no período matutino possuem atividades extras curriculares, como cursos de línguas, cursinhos pré-vestibulares etc. Portanto, as próprias aulas e discussões a respeito de teorias antropológicas e Etnologia Indígena foram repensadas e apresentadas numa tentativa de aproximar ao máximo o conhecimento teórico apresentado ao cotidiano do aluno. As aulas do período matutino tiveram um maior direcionamento para questões de vestibular.

As duas turmas do período matutino eram divididas em “3º Ensino Médio A” e “3º Ensino Médio C”. A primeira contava com 39 alunos e a segunda com 40 alunos. A turma do período noturno era denominada de “3º Ensino Médio E” e contava com um número “flutuante⁴³” de 15 alunos.

As turmas matutinas, “A” e “C” eram bem numerosas, mas receberam muito bem o conteúdo ministrado. As aulas foram programadas seguindo um plano de trabalho docente⁴⁴ e na medida do possível ministradas, devido ao tempo perdido no início do ano letivo. Ao final das discussões sobre Etnologia Indígena, um tema abordado em sala de aula fez com que muitos alunos se manifestassem politicamente a respeito da construção da usina hidrelétrica de Belo Monte⁴⁵.

A respeito do tema, foram utilizados vídeos em forma de um documentário e algumas reportagens televisivas, inclusive, uma declaração do então presidente da república Luís Inácio da Silva, o Lula.

Após explanação do tema, foi realizado um debate e as duas turmas puderam expor suas opiniões. A turma “A” tinha uma aula vaga⁴⁶ neste dia e alguns alunos desta turma quiseram participar do debate realizado com a Turma “C”.

Um debate muito acalorado. Os alunos se dividiam entre defender a construção de Belo Monte e defender a não construção da mesma. Os argumentos utilizados para quem era a favor da construção foram focados na geração de emprego e na melhoria de vida para populações ribeirinhas, além de manifestações acerca do progresso brasileiro.

⁴³ Desistências, retornos, faltas dos alunos no período noturno são inúmeros.

⁴⁴ Em anexo.

⁴⁵ A hidrelétrica de Belo Monte, é considerada a maior obra do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), do governo federal, a ser construída em Altamira no Pará. A construção de Belo Monte vem sendo alvo de intensos e constantes debates na região, desde 2009, quando foi apresentado o novo Estudo de Impacto Ambiental (EIA) intensificando-se a partir de fevereiro de 2010, quando o MMA concedeu a licença ambiental prévia para sua construção. Fonte: <http://www.socioambiental.org/esp/bm/index.asp>.

⁴⁶ Dentre os vários problemas relacionados à escola pública, a falta de professores “reserva”, para substituir a ausência de um “titular” faz com que alunos fiquem sem aula e até com que professores deixem de participar de cursos de formação por terem que se ausentar da sala de aula.

Aqueles que eram contra baseavam os argumentos em defesa do meio ambiente e dos povos indígenas que habitam a região. Além de citar como as práticas cotidianas de alguns povos indígenas seriam afetadas, eles falavam também sobre a possibilidade de encontrar outra forma de obtenção de energia, a eólica foi utilizada como exemplo.

As aulas noturnas também proporcionaram discussões calorosas. No entanto, a defesa acerca da não construção da usina hidrelétrica em Altamira foi unânime entre os alunos. Apesar de não contar com a participação de todos os alunos nas discussões, aqueles que se manifestavam se mostravam contra o projeto, sempre remetiam ao prejuízo aos povos indígenas da região e à defesa ao meio ambiente.

O término das aulas de Sociologia no primeiro semestre de 2010 foi tranquilo. Uma visita à ASSINDI – Associação Indigenista de Maringá foi prevista para o término das aulas, mas devido a problemas de agenda e condução não pudemos fazer a visita. Estes alunos foram então convidados a participar da visita realizada no final do ano letivo de 2010, apenas alguns foram.

No segundo semestre de 2010, lecionei a disciplina de Sociologia para duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio, os “3º Ensino Médio B” e “3º Ensino Médio D”. É importante mencionar que, já concluída a disciplina do mestrado de “Etnologia Indígena e Teorias do Contato”, as aulas tiveram uma preparação e programação com mais qualidade e maturidade, devido a uma maior intimidade minha com o conteúdo. Todavia, não podemos deixar de mencionar que o segundo semestre é mais cansativo que o primeiro.

Apesar de as disciplinas estarem separadas por “blocos”, e a cada semestre haver a novidade de diferentes disciplinas, a mudança pode ser considerada boa ou ruim, pois os alunos têm preferências pelas disciplinas, uns gostam mais de matemática, física, química etc., outros de português, história, filosofia etc. E mesmo que as disciplinas não correspondam exatamente ao bloco ao qual pertençam: bloco de exatas e bloco de humanas⁴⁷, o próprio “peso” da quantidade de aulas semanais de cada disciplina nos faz pensar sobre a hierarquização do conhecimento. Esta se estrutura para atender a demanda do mercado de trabalho capitalista, além das escolhas que os estudantes não podem fazer, pois são obrigados a cumprir as disciplinas para alcançar o sucesso escolar, ou seja, “passar” de ano.

⁴⁷ Como já mencionado anteriormente, a Sociologia está no bloco de exatas.

Neste sentido, os resultados do primeiro semestre quanto à inserção da Etnologia Indígena pareceram mais satisfatórias quanto à valorização da diversidade cultural.

Ao término do ano letivo de 2010, ao final das aulas sobre Etnologia Indígena, os alunos do terceiro ano do Ensino Médio foram conhecer a Associação Indigenista de Maringá já descrita acima. Houve uma breve explicação sobre o histórico da instituição e a dinâmica administrativa, logo após, alguns índios da etnia Guarani Nhandeva, moradores da Associação, e estudantes da Universidade Estadual de Maringá fizeram a apresentação de uma dança Guarani Nhandeva. Após a visita, em sala de aula, um dos alunos relatou:

Ahh professora, eu fiquei decepcionado com o que vi, não dá pra falar que eles não estão aculturados, frequentam a universidade, falam português, usam “havaianas”, shorts e camisetas, não são mais índios, perderam a cultura indígena, são como nós, e sendo como nós, porque têm tratamento diferenciado em relação ao vestibular, ou recebem bolsa auxílio para deixarem suas aldeias e frequentarem a universidade? E outra, mil reais de bolsa, é uma boa grana, já que não pagam aluguel, dá pra viver bem (ALUNO, 2010).

Este aluno em especial, até mesmo após o término das aulas de Antropologia em sua turma, ainda se baseava na aculturação para questionar o tratamento diferenciado que os indígenas universitários da UEM, moradores temporários da ASSINDI, recebem do governo. Esse depoimento pode ser compreendido como uma das consequências dos discursos errôneos sobre os indígenas. Enquanto estes existirem, os indígenas terão que continuar lutando por seus direitos, e terão que se enquadrar às regras e imposições da sociedade não-índia para que sejam respeitados.

No entanto, um aluno da turma do primeiro semestre, em uma confraternização dos alunos dos terceiros anos, após a cerimônia de conclusão de curso, fez a seguinte avaliação sobre o aprendizado:

Professora gostaria de agradecer pelo aprendizado. Antes das aulas de Antropologia eu nem sabia que ainda existia índio. E também agora consigo olhar de maneira diferente, menos preconceituosa, para outros grupos diferentes do meu (ALUNO, 2010).

Talvez, o fato de as turmas do primeiro semestre de 2010 não terem visitado a ASSINDI possa ter resultado na fala de nossos informantes, pois, ir conhecer os

indígenas e não encontrar “aquele” índio apreendido em nossa memória pode reafirmar os discursos de que são exatamente como nós.

No entanto, acredito que apostar na inserção da Antropologia nos conteúdos escolares para que aconteça a valorização da Diversidade Cultural em nossa sociedade pode fazer com que muitas de nossas crianças e jovens passem a perceber não só os grupos de sua sociedade de maneira diferente, como os indivíduos também. Isso faz com que a diferença seja valorizada, e não utilizada como mecanismo de discriminação, depreciação e consequente dominação.

6.3 - Cursos de Formação para Professores (DEB-Itinerante)

Ainda no primeiro semestre de 2010, fiz a inscrição de uma oficina sobre Etnologia Indígena intitulada de “A Importância das Teorias Antropológicas para Compreender os Grupos Étnicos⁴⁸” no DEB Itinerante 2010⁴⁹, que tinha atividades programadas para os dias 09, 10 e 11 de junho. Ministrei a oficina no dia 11 de junho, último dia de encontro, e esta era destinada apenas a professores que ministravam e/ou ainda ministram a disciplina de Sociologia. Estavam presentes cerca de trinta professores, a maioria destes possui formação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá, sendo então colegas e ex-colegas de graduação. Porém, apesar destes atuais colegas de profissão terem estudado com os mesmos professores e feito as mesmas disciplinas que eu na graduação, como já dito antes, alguns ainda reproduzem o discurso da aculturação e de extermínio dos grupos indígenas:

Eu não consigo acreditar que o movimento de globalização não vá acabar com a cultura indígena, vemos cada vez mais no nosso dia a dia a incorporação dos modernismos, a mundialização do “americanismo” está cada vez mais sendo incorporada na nossa cultura, e os índios estão aderindo a tudo isso (PROFESSOR, 2010).

Desta maneira, podemos questionar a presença da Etnologia Indígena também nos cursos de Ciências Sociais/Antropologia. Apesar de uma maior articulação dos argumentos, na fala dessa professora de Sociologia, formada em Ciências Sociais pela UEM, podemos identificar essa preocupação.

⁴⁸ Em anexo.

⁴⁹ Este caracteriza-se como um curso de formação destinado ao encontro de professores, organizado pela SEED. No ano de 2010, a SEED preparou um evento em que as oficinas seriam ministradas pelos próprios professores da rede básica de ensino.

Há uma vasta produção bibliográfica no campo da Antropologia com estudos e conceitos formulados para trabalhar a alteridade. No que tange à cultura indígena, a Etnologia Indígena se encarrega destes estudos e conceitos, porém, estudo prévio sobre as grades curriculares, realizado em 2010, dos cursos de Artes Visuais, História e Letras, todos da Universidade Estadual de Maringá, revela que não há disciplinas direcionadas aos estudos culturais indígenas, e quando há, estas possuem o caráter de disciplina optativa⁵⁰. A grade curricular do curso de Artes Visuais tem como disciplina obrigatória Antropologia da Arte, e como disciplina optativa Arte e Grafismo Indígena. Na grade curricular do curso de História, estudos sobre comunidades indígenas aparecem na disciplina obrigatória de caráter semestral História do Paraná I, a disciplina de Antropologia aparece como optativa e como tópicos especiais optativos, Tópicos Especiais em Etno-História das Populações Indígenas no Brasil. Na grade curricular do curso de Letras não há disciplina voltada para Antropologia ou para estudos culturais indígenas. Na grade curricular do curso de Pedagogia da UEM há a disciplina intitulada de “Políticas Públicas e Gestão Educacional: Docência e Diversidade Cultural”, de caráter obrigatório, com carga horária de 68 horas.

Entretanto, apesar da não presença da Etnologia Indígena como disciplina obrigatória nos cursos de formação para as disciplinas curriculares do Ensino Médio, às quais a Lei nº11.645/08 faz referência, há na UEM o Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História que realizou trabalhos e projetos relacionados à Etnologia Indígena com professores da rede básica de ensino, mas que no momento desenvolve trabalhos com e sobre as comunidades indígenas e não sobre a educação do pensamento da sociedade nacional em relação aos indígenas.

6.4 - Curso de Formação para Professores e Funcionários - As Equipes Multidisciplinares

Inicialmente, a proposta deste trabalho foi acompanhar as discussões sobre questões indígenas nas escolas estaduais de Maringá, para atendimento da Lei nº 11.645/08, a partir dos encontros com as equipes multidisciplinares. Procurei os coordenadores do Núcleo Regional de Maringá e também entrei em contato com os coordenadores da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, responsáveis pela

⁵⁰ Estudo realizado através do portal da Universidade Estadual de Maringá: www.uem.br

orientação às equipes. As informações se desencontravam, e a organização passava da Coordenação da Educação Escolar Indígena (CEEI) para a Coordenação de Educação para Relações Étnico – Raciais (CERDE)⁵¹. Fui informada de que, aqui no município de Maringá, ações para o atendimento a questões indígenas ainda eram incipientes, devido à falta de profissionais com formação para tal.

Considerando que a negativa quanto à formação de professores já pode ser considerada como resposta ao questionamento sobre o cumprimento da Lei N° 11.645/08, para obter dados necessários para conclusão deste trabalho, decidi assumir o papel de organizar e oferecer um curso de formação⁵², englobando o meu conhecimento sobre Antropologia e Etnologia Indígena. Desta forma, não pude acompanhar todas as escolas estaduais da cidade, limitando-me a atender a escola em que trabalhei em 2010 e início de 2011, o que acabou por ser bom para o trabalho, pois fazendo este recorte, pude estabelecer a correspondência entre os depoimentos dos alunos e de seus ex e/ou atuais professores.

Aproveitando o cronograma organizado pela CERDE para o cumprimento de atividades destinadas ao cumprimento das leis N° 11.645/ 08 e a N° 10.639/03 no que se refere à educação para relações étnico-raciais, foram destinados às equipes multidisciplinares encontros aos sábados que totalizaram a carga horária de oitenta horas, divididos em dez dias. Os encontros foram organizados para que na parte da manhã houvesse explanação dos textos e conceitos, além de discussões acerca do apresentado e que os professores destinassem o restante do tempo para leitura prévia dos textos a serem discutidos. Os encontros aconteceram nas seguintes datas: 30 de abril, 07 de maio, 28 de maio, 04 de junho, 02 de julho, 06 agosto, 03 setembro, 01 de outubro, 05 de novembro, 03 de dezembro, todos realizados no ano de 2011⁵³. É importante ressaltar que não organizei todos os encontros, além destes não terem sido realizados integralmente como previstos: com leitura de textos e/ ou explanação de conteúdos. Exemplo disto são os dias 30 de abril e 03 de dezembro, que não serão descritos neste trabalho por terem sido organizados por mim, além do dia 04 de junho que tinha um encontro programado, mas que foi adiado devido à realização da

⁵¹ Ver também neste texto, o arranjo burocrático para atendimento de leis que tratam sobre a valorização da diversidade étnica-cultural.

⁵² Em anexo.

⁵³ Nem todos os encontros aconteceram na data estipulada pela SEED. Houve remanejamento de datas por causa de outros compromissos escolares. No entanto, devido à necessidade de um detalhamento burocrático dos encontros para os coordenadores da CERDE, decidi manter as datas estipuladas pela mesma.

Assembleia Estadual de Maringá realizada pela APP – Sindicato (Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Paraná) que acontecia no dia.

Dito isso, nosso primeiro encontro aconteceu no dia 07 de maio de 2011, com a participação de quinze professores, em uma das salas do próprio colégio. Houve uma breve apresentação sobre a minha formação e explanação sobre o meu interesse de fazer uma análise dos encontros além de descrevê-los em minha dissertação de mestrado. Solicitei que respondessem a um questionário⁵⁴ relatando o conhecimento que tinham sobre os indígenas. Fiz apresentação sobre o curso e o cronograma de estudos e leituras que realizaríamos no mesmo. Além disso, este primeiro encontro foi o de esclarecimentos sobre as recentes leis educacionais que obrigam a inserção da temática indígena, africana e afro-brasileira no contexto escolar, através das leis N° 11.645 de 2008 e N° 10.639 de 2003, respectivamente. Num segundo momento, discutimos sobre a necessidade da escola em trabalhar a diversidade cultural em seu meio e sobre os problemas enfrentados no dia a dia de professores e equipe pedagógica quanto a não valorização da diversidade, quando esta é transformada em desvalorização.

Este primeiro encontro com os professores que compunham a equipe multidisciplinar, agora como “formadora”, e não mais colega de profissão, foi produtivo houve relatos sobre casos de alguns alunos discriminados (conhecia e presenciava grande parte dos relatos por também ser professora na instituição) que eram considerados “diferentes” da e pela maioria das crianças e jovens estudantes. Foi um importante momento para diagnosticar a fala dos professores e equipe pedagógica sobre os problemas relacionados com o tema da diversidade. Percebi que em muitas falas quando a problemática se trata de uma diversidade relacionada com déficit intelectual, respaldado por laudos médicos, psiquiátricos ou psicológicos, há uma tendência dos professores em ignorar as situações de discriminação. Neste momento, tendo a defender professores e não a culpá-los. Assim como Arroyo (1992), entendo que consciência do direito à educação básica universal avançou, porém não conseguimos que a escola se estruturasse para garantir esse direito. Em uma sala com quarenta alunos e falta de profissional específico – o psicólogo – para trabalhar com a individualidade o que podemos fazer é apenas “empurrar” este aluno para a vida em sociedade, o que não desresponsabiliza a atitude do professor, mas chama responsabilidade para a sociedade também.

⁵⁴ Em anexo.

Neste clima de inquietação e desconfiança em relação ao curso, o segundo encontro, realizado no dia 28 de maio de 2011, foi para discutir o papel da escola na reprodução e legitimação das desigualdades sociais advindas da desvalorização da diversidade seja esta social, cultural, étnica, evocada para fundamentar a discriminação. Trabalhamos com a teoria crítico-reprodutivista de Pierre Bourdieu, já mencionada neste trabalho. Assistimos a um vídeo produzido pela Univesp TV para o Curso de Pedagogia da Universidade Virtual do Estado de São Paulo⁵⁵ e também, um trecho do filme “Quanto vale ou é por quilo?”⁵⁶ de 2005, dirigido por Sérgio Bianchi. Neste encontro, a minha intenção era a de suscitar a discussão acerca da forte presença do discurso meritocrático entre a comunidade escolar no que diz respeito ao sucesso ou ao insucesso escolar de cada aluno.

No entanto, as exceções que fogem à regra continuam a permear os discursos daqueles que tratam a educação como algo desvinculado dos processos históricos, sociais, econômicos e culturais de cada unidade familiar e ao mesmo tempo cobram maior participação dos pais nos processos educativos de seus filhos. Como professores, pedagogos e diretores querem cobrar maior responsabilidade dos pais se aqueles se omitem quando estes não se fazem presentes?

Acredito que a maior responsabilidade da Sociologia no Ensino Médio é a de fazer com nossos jovens e adolescentes compreendam que não devemos somente viver em sociedade, mas viver como sociedade. É preciso nos responsabilizar pelos outros também, pois as ações de outrem interferem diretamente em nossas vidas, em nossas escolhas, em nossas ações. No entanto, em se tratando de professores, há certa resistência em questionar as suas próprias práticas educativas para poder reconhecer e valorizar a diversidade cultural existente no contexto escolar.

Para o terceiro encontro, realizado no dia 04 de junho de 2011, acontecia na cidade de Maringá o encontro estadual da APP-Sindicato, o sindicato que representa os trabalhadores da educação do Estado do Paraná. Achei importante participarmos da mesma. Compreendendo que a instituição escolar não está desvinculada dos processos políticos, para que possamos sair dos discursos individualistas da meritocracia, é preciso participação política nas decisões que dizem respeito à escola. Para isso, foi passado um

⁵⁵ Para visualizar o vídeo acesse: <http://blogdowashingtondourado.wordpress.com/2011/11/02/a-sociologia-da-educacao-de-pierre-bourdieu-limites-e-contribuicoes/>

⁵⁶ Para visualizar o vídeo acesse: <http://www.youtube.com/watch?v=hJB2q8CTLIY&feature=related>

vídeo com a declaração da professora Amanda Gurgel⁵⁷ em audiência com deputados sobre greve dos professores da rede pública de ensino no Estado do Rio Grande do Norte, realizado no dia 05 de maio de 2011, que rodou as redes sociais e ganhou repercussão nacional. Após assistirmos ao vídeo, convidei-os para participar da assembleia que já acontecia. Todos os presentes concordaram e aceitaram o meu convite, com exceção de uma professora que disse: “Eu não posso, tenho que voltar pra casa às 11 horas para fazer o almoço”. Houve então, um silêncio geral, e “quebrei o gelo” dizendo em tom de brincadeira: “se a nossa sociedade ainda continua machista, e as mães têm participação fundamental na educação dos filhos, quem é que são os machistas, os homens ou as mulheres?”.

No quarto encontro, realizado no dia 02 de julho de 2011, preparei a apresentação de um trabalho do professor Walter Lúcio de Alencar Praxedes, intitulado de “Questão da educação para a diversidade sócio-cultural e o etnocentrismo⁵⁸”. O texto havia sido previamente deixado na copiadora da escola para que os professores lessem com antecedência, mas, por problemas de comunicação e desorganização, o texto em mãos dos professores era outro. Entretanto, é importante ressaltar que há no mês de julho um compreensível cansaço em relação ao dia a dia escolar, por se tratar de uma organização por blocos, é no meio do ano letivo que professores se desgastam com a realização e correção de trabalhos e avaliações.

Mesmo assim, foram explicitados conceitos como racismo, etnocentrismo, etnia, preconceito, e por fim um apanhado sobre as possibilidades de superação do eurocentrismo. Ao explanar conceitos formulados pela Antropologia, os professores falaram sobre a diversidade de diferenças que enfrentam no dia a dia da escola. Uma professora em especial questionava o grupo (e também a si mesma) sobre como valorizar a diversidade se esta muitas vezes se mostrava contra os seus princípios religiosos.

A questão da diversidade de gênero e questões relacionadas à sexualidade dos estudantes é um ponto de conflito ao falarmos sobre valorização da diversidade. Apesar de a escola ser uma instituição laica, não podemos desconsiderar os indivíduos que a compõem, estes também possuem crenças. O que devemos fazer é desnaturalizar essas relações que se estabelecem de maneira mais ou menos hierarquizadas para que

⁵⁷ Amanda Gurgel é professora de Língua Portuguesa. Acesso em: <http://www.youtube.com/watch?v=7iJ0NQziMrc>

⁵⁸ Este texto está presente no caderno “Introdução à Antropologia. Formação de professores na modalidade à distância, de 2005.

possamos desvendar os movimentos de opressão e discriminação que se processam no ambiente escolar.

Provocar e questionar abertamente a diversidade de valores religiosos que permeiam os discursos do que é ou não pecado, do que se pode ou não fazer, foi uma estratégia de chamar atenção para as atitudes e ações discriminatórias em relação aos estudantes que se mostravam diferentes. Neste encontro, pudemos rever as nossas próprias atitudes e ações discriminatórias em sala de aula que passam despercebidas na correria do dia a dia. Sendo assim, saímos do curso para as curtas férias de julho com muitos questionamentos.

De volta às aulas, após curto período de férias, o quinto encontro foi realizado no dia 06 de agosto de 2011⁵⁹. Os conceitos abordados foram de preconceito, etnocentrismo, estranhamento e naturalização, alteridade. No entanto, tivemos muito debate no encontro devido ao texto apresentado, “Ritos Corporais entre os Nacirema” de Horace Miner do ano de 1976. Fizemos o exercício de ler o texto na íntegra, uma professora se ofereceu para a leitura. O texto nos fala sobre a nossa própria civilização. Porém, faz a descrição de nossas práticas cotidianas de maneira a estranhá-las, como se realmente fossem práticas e costumes de outro povo, fazendo com que haja suspiros de espanto e horror durante a leitura.

Ao questionar o grupo sobre os “nacirema” (que de trás pra frente lê-se american) uma pedagoga perguntou se esse povo ainda existia, pois as suas práticas pareciam muito “primitivas” e dali surgiram tantos outros comentários de julgamento sobre o que acabávamos de ler. Houve espanto quando revelei que eram as nossas práticas cotidianas ali descritas, disseram em tom de brincadeira: “não sou esse povo, não”. Passado este momento, começamos a discutir os conceitos de alteridade, preconceito, e etnocentrismo tão presentes em nossas falas e atitudes. Neste sentido, após introdução dos conceitos trabalhados principalmente pela Antropologia, nos voltamos para a especificidade da Lei N° 11.645/08.

Para isso, no nosso sexto encontro, o texto estudado foi encontrado no site da SEED no espaço do departamento da diversidade, no entanto, não se encontra mais

⁵⁹ Importante ressaltar que excepcionalmente neste dia, fomos até outra escola para realizar o curso, havia professores e funcionários de mais duas escolas. O encontro das escolas aconteceu pois ao lecionar a disciplina de Sociologia em outro colégio estadual de Maringá, conheci uma pedagoga que se interessou pela questão indígena, nos convidando para a sua escola.

disponível na página do site citado. É intitulado de “Cinco ideias equivocadas sobre os Índios” de José Ribamar Bessa Freire⁶⁰.

Realizamos neste dia o esclarecimento das principais ideias equivocadas sobre os indígenas que permeiam o imaginário nacional e que ainda fazem parte dos discursos escolares. Os conceitos contidos no texto e discutidos foram: Índio genérico; Culturas atrasadas; Culturas congeladas; Índios pertencem ao passado; e Brasileiro não é índio. Pudemos visualizar através desta exposição de ideias, o equívoco presente também nas falas dos professores, pois estas refletiram na fala dos alunos. Foram utilizadas falas dos alunos, coletadas no ano de 2010, para discutir a distância entre o que sabemos sobre os indígenas e a produção da Etnologia Indígena acerca do assunto.

O debate acerca dos conceitos apresentados não foi tão caloroso quanto o debate realizado com os alunos. Tivemos um momento de reflexão sobre os conceitos apresentados. Uma professora questionou sobre como trabalhar a questão indígena em sala de aula, por se tratar de aulas de Artes, ela gostaria de saber se a maneira como havia apresentado aos alunos estava equivocada. Sugeri que não trabalhasse a questão indígena como algo genérico e por isso determinasse a origem étnica da arte apresentada em sala de aula bem como esclarecimentos do presente da mesma, para que não fosse tratada como algo do passado, exterminado.

Após apresentação e discussão do texto que trata sobre as ideias equivocadas que temos em relação aos indígenas, assistimos a dois vídeos (os mesmos a que os alunos assistiram nas aulas de 2010) tratando sobre a pluralidade cultural e étnica dos indígenas⁶¹. Os ouvintes se assustam ao saberem que no Brasil há uma diversidade de mais de duzentas populações indígenas e indagam sobre a proximidade destes com o “homem branco”. Dizendo que o contato pode fazer com que essas populações desapareçam. O discurso que permeia esse imaginário de extermínio tem fundamento principalmente, no uso que indígenas passam a fazer das “coisas” do “homem branco” devido à proximidade com o mercado de consumo.

Neste sentido, é preciso sempre lembrar que atualmente, para os indígenas que ainda vivem no Paraná, ter acesso ao consumo é uma questão de sobrevivência, pois

⁶⁰ Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e coordena desde 1992 o Programa de Estudos dos Povos Indígenas.

⁶¹ Os vídeos apresentados em sala de aula fazem parte de uma série de dez programas para televisão. Índios no Brasil foi produzida para inserir a discussão sobre histórias e culturas indígenas nas escolas do país, Índios no Brasil é uma iniciativa da TV Escola, da Secretaria de Educação a Distância, do Ministério da Educação produzido pela Vídeo nas Aldeias. Disponível em: http://www.videonasaldeias.org.br/2009/indios_no_brasil.php

estes não mais conseguem viver da caça, da pesca, da agricultura etc., como viviam antes. Com as aulas e palestras, percebi que o principal argumento de alunos, professores e funcionários ao dizerem que não existem mais indígenas no Brasil, é justamente por estes também utilizarem os bens produzidos pela modernidade. Em confronto com o índio imaginário, que anda pelado e vive no mato, visualizar indígenas como estudantes universitários, professores, enfermeiros, advogados etc., dirigindo carros, usando calça jeans e sapatos, resulta em estranhamento, mas não um estranhamento que valoriza, mas aquele que discrimina.

Levando em conta as impressões do encontro anterior, o sétimo encontro realizado em sala de aula aconteceu no dia 03 de setembro de 2011 e abordou conceitos abordados foram cultura, contato interétnico, etnicidade, fronteiras étnicas, identidade cultural. O conteúdo abordado neste encontro teve respaldo da produção acadêmica de antropólogos que se dedicam a estudar os movimentos étnicos e interétnicos. Os conceitos abordados como o de cultura em que esta é um conjunto de formas simbólicas, que possui ações, objetos e expressões significativas de vários tipos, sendo preciso levar em consideração como essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas nos contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados (GEERTZ, 2008), foram primordiais para compreendermos a necessidade de cursos que capacitem a comunidade escolar para tratar sobre a valorização da diversidade cultural em seu contexto. Entendendo que somente visualizando uma cultura dinâmica e nunca estática é que podemos avançar em algum sentido.

Desta maneira no oitavo e último encontro realizado no dia 05 de novembro de 2011 realizamos uma visita à ASSINDI – Associação Indigenista de Maringá, com apresentação da associação, de músicas e danças do universo ritual dos indígenas da etnia Guarani Nhandeva, sendo em sua maioria filhos, filhas, esposas, esposos, dos estudantes e os próprios estudantes da Universidade Estadual de Maringá. Além dos professores da escola que participaram integralmente ao curso que ofereci, professores e funcionários das outras duas escolas que participaram de apenas um encontro também se reuniram a nós nesta visita. Ao chegarmos à associação, nos deparamos com um grupo de estudantes de uma faculdade da cidade que participou conosco das apresentações preparadas pelos moradores e funcionários do local.

Fomos recepcionados pela presidente e fundadora da ASSINDI, chamada de D. Darcy, e nos acomodamos confortavelmente. A D. Darcy foi a primeira a falar.

Apresentou as construções da associação e falou sobre a doação recebida por cada uma das casas⁶². Informou sobre a ajuda mensal, que a associação recebe da prefeitura municipal, para manutenção do local e doações da comunidade. Todavia, ressaltou as dificuldades enfrentadas para manutenção do local e da falta de apoio do poder público e que a ajuda financeira é insuficiente para manter a associação. Em seguida, um morador da associação, estudante de Direito da UEM, com ajuda de dois mapas, inicia a apresentação sobre as terras indígenas, algumas já demarcadas e outras ainda em processo de demarcação, e fala sobre as dificuldades de acesso à saúde, alimentação, educação, a própria disputa pela moradia, a discriminação sofrida etc. O palestrante afirma que a necessidade de se tornar advogado, conhecer das leis do “homem branco” é imprescindível, justamente pela necessidade de comunidades indígenas defenderem o seu direito a terra.

Após exposição, houve uma discussão sobre as terras indígenas serem propriedade do Estado e não dos próprios indígenas. Uma professora levantou a preocupação com a defesa do território nacional, alegando que é questão de segurança pública o pertencimento dessas terras ao Estado e não aos indígenas, pois estas poderiam ser vendidas a outros países. Neste momento, houve certo desconforto, pois o estudante (e eu também) argumentava sobre os mandos e desmandos do Estado, pois se as terras não eram propriedade das comunidades indígenas, estas poderiam ser “remanejadas” a qualquer momento. Relembrei e passamos a discutir como exemplo a construção da usina hidrelétrica de Belo Monte, cujo andamento do projeto, pode expulsar comunidades inteiras do local que habitam devido às mudanças de curso e vazão do Rio Xingu.

Passado este momento, fomos convidados a assistir a uma apresentação de canto e dança do universo mitológico Guarani Nhandeva. Fizemos um grande círculo em volta dos indígenas que vestiam saias feitas de folhas de palmeiras e tinham os corpos e rostos pintados com urucum, vestimenta e pintura utilizadas, por eles, em momento

⁶² São ao todo sete construções: 1 - Casa Kaingang: construída com recursos da Campanha da Fraternidade - Ano 2002: Por uma terra sem males; 2 - Casa Guarani: construída com recursos do Fundo Canadá; 3 - Casa Haida: construída com recursos do Fundo Canadá; 4 - Casa São Francisco: construída com recursos da Ordem Franciscana - Itália; 5 - Casa Xetá: construída com recursos da comunidade brasileira em Hamamatsu - Japão e Movimento Ecumênico de Maringá; 6 - Abrigo Venkan-Nhá Fá: construído com recursos do Ministério do Meio Ambiente Brasília; 7 - Centro de Educação Infantil Mitangue-Nhiri: construído com recursos da Kindermissionswerk-Alemanha. Fonte: <http://www.assindi.org.br/assindi.aspx>.

ritual em suas comunidades. Uma professora chegou perto de mim e disse: “Eles não precisam se apresentar. Não precisam se caracterizar, cantar e dançar pra nos provar que são índios”. Retornei: “Mesmo que este momento não seja de fato retratado como acontece em suas aldeias, é bom pra gente conhecer e demarcar a diferença, não de maneira à folclorizá-los, mas para valorizá-los”.

Acabados o canto e a dança, alguns professores e funcionários compraram alguns dos cestos, colares e brincos que estavam expostos devido a nossa visita. Todos pareciam animados e satisfeitos ao término do encontro.

Ao final do encontro, professores e pedagogos levantaram a possibilidade de uma arrecadação de brinquedos para as crianças da instituição, devido à proximidade do Natal. Fui perguntar para D. Darcy qual era a necessidade das crianças, esta falou sobre chinelos de dedo. A doação nunca aconteceu.

Fomos embora, houve uma satisfação, acredito que por parte dos professores e funcionários que foram conhecer a ASSINDI. Apesar de ainda haver discursos discriminatórios, o curso foi um importante “termômetro” para indicar as quantas andam as ações das escolas estaduais de Maringá para o cumprimento da Lei N° 11.645.

Além disso, o trabalho com os professores e funcionários nos mostrou que a possibilidade de valorização da diversidade cultural em seu meio é possível, além de desmascarar os discursos equivocados que devem ser esclarecidos para que uma nova visão sobre os indígenas e suas comunidades seja interiorizada. Como então, podemos corrigir os discursos equivocados a respeito do indígena? Acredito que, trabalhar com a ideia de hibridação cultural presente no livro “Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade”, de Nestor G. Canclini, de 2008, pode ser uma tentativa de sair dos discursos de aculturação e perda de identidade, isso porque, compreendemos que a maior dificuldade encontrada para garantia de direitos a esses povos é o discurso de que estes não podem viver como nós, sociedade nacional.

6.5 - Discutindo a Hibridação

Com o advento da globalização um falacioso discurso foi difundido entre as sociedades, o de que as culturas se transformariam numa só, acabando com as especificidades culturais de cada povo. O que vimos, porém, foi outro movimento, um movimento em que esses povos reivindicavam pelo direito de manter as suas tradições e subsídios para tal, além de também exigirem o direito à apropriação e ao acesso aos

bens materiais produzidos pela modernidade como descrito no capítulo anterior, no exemplo que Novaes nos dá sobre os índios das etnias Têrena e Xavante que reivindicam por máquinas que auxiliem na produção de arroz.

Segundo Canclini (2008), os processos globalizadores acentuam a interculturalidade moderna quando criam mercados de bens materiais e dinheiro, mensagens e migrantes. Porém, há um grande desafio em aceitar a pluralidade das inúmeras e diversas tradições, no caso dos indígenas a apropriação desses bens materiais, bem como o acesso aos mercados e ao dinheiro é um dos principais argumentos da sociedade não-índia para que os rotulem como aculturados.

Para o indígena, ser um aculturado resulta em dificuldades de acesso à saúde e à educação diferenciada, por exemplo. Acredito que o principal meio de disseminação de saberes em relação ao indígena é a escola, nesta aprendemos somente que os indígenas foram os primeiros habitantes do Brasil, que muitos foram massacrados e exterminados, e hoje, há um forte desejo de proteger enquanto sinônimo de alteridade, de origem, as comunidades indígenas que restaram. Porém, acredito também que quando conhecemos o indígena apenas no passado, entendemos que os direitos a esses povos só podem ser garantidos e atendidos quando estes se apresentam tal como eram, tal como foram, sendo-lhes negado o direito de acesso a quaisquer produtos que não sejam o “arco e a flecha”.

Neste sentido, ainda trabalhamos alguns conceitos ultrapassados sobre as especificidades étnicas contribuindo com a manutenção das ideias citadas acima. Segundo Canclini (2008), transferir o conceito da hibridação biológica para as formas culturais é um dos caminhos para sairmos dos discursos biológicos e essencialistas da identidade, da autenticidade e da pureza cultural, dando conta das formas particulares de conflito geradas na interculturalidade recente em meio à decadência de projetos nacionais de modernização.

De acordo com o autor, o conceito de hibridação para as formas culturais são “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (Canclini, 2008, Introdução à edição de 2001, p. XIX). A hibridação surge da criatividade individual e coletiva na vida cotidiana e no desenvolvimento tecnológico. Esta interessa tanto os setores hegemônicos como os populares que querem se apropriar dos benefícios da modernidade o que leva a relativização da identidade. A redução da hierarquia dos conceitos de identidade e heterogeneidade em benefício da hibridação tira o suporte das

políticas de homogeneização fundamentalista ou simples reconhecimento (segregado) da “pluralidade das culturas”.

“A hibridação como processo de interseção e transação é o que torna possível que a multiculturalidade evite o que tem de segregação e se converta em interculturalidade. As políticas de hibridação serviriam para trabalhar democraticamente com as divergências, para que a história não se reduza a guerra entre culturas, podemos viver em estado de guerra ou em estado de hibridação” (Canclini, 2008, Introdução à edição de 2001, p. XXVII).

Neste sentido, Canclini (2008), nos alerta que os processos de hibridação devem ser estudados situando-os em relações estruturais de causalidade e dar-lhes capacidade hermenêutica, ou seja, de torná-los úteis para interpretar as relações de sentido que se constroem nas misturas. Esta deve compreender, explicar as “misturas culturais” e não apenas descrevê-las. Para isso, devemos compreender as estratégias de entrada e de saída da modernidade, sendo a hibridação o processo ao qual é possível ter acesso e abandonar a mesma, bem como estar excluídos ou subordinados a este processo. Desta maneira poderemos entender as posições dos sujeitos a respeito das relações interculturais.

Neste caso, em se tratando de indígenas, o discurso de aculturação cairia por terra, pois os índios não passariam a ser considerados índios porque se mantêm ligados exclusivamente às tradições, isto é, quando a sociedade não-índia entender os processos de entrada e saída da modernidade através da hibridação, entenderá que a necessidade dos povos indígenas de interseção e interação com a sociedade não-índia é uma questão de sobrevivência, cidadania e não uma questão de homogeneização cultural.

Sendo assim, é necessário reivindicar a valorização da diversidade, da heterogeneidade cultural. Para isso, elegi o espaço escolar como o principal meio para disseminar uma nova (mas não atual) visão sobre os indígenas, compreendendo que, ao valorizarmos a diversidade cultural, toda e qualquer diferença poderá ser respeitada.

Considerações finais

As reflexões que atribuem à educação o papel de promover a transformação social nos apontam para, entre outras coisas, a importância da criação de escolas com práticas pedagógicas específicas para determinados grupos. Grupos minoritários vêm lutando para uma educação diferenciada que privilegie as necessidades, saberes e práticas respectivas a estes. É em tom de reivindicação que assentados e acampados do Movimento Sem Terra, comunidades indígenas e remanescentes de quilombos, entre outros, buscam do Estado respaldo para uma educação diferenciada que valorize as suas culturas. Em todo o país diversas políticas públicas têm buscado soluções para esta questão educacional.

No estado do Paraná, foram pensadas e discutidas políticas públicas que venham atender às demandas desses grupos e que têm tido ações incrementadas pelo governo. Foram implantadas a partir dos anos 2003: a Escola Itinerante nos assentamentos e acampamentos do MST e a Escola Indígena - escolas bilíngue Kaingang e Guarani e, mais recentemente, houve a proposição de uma escola bilíngue para os Xetá. Em consonância a estas políticas, em 2001 foi implantado o vestibular diferenciado para indígenas para ingresso nas universidades.

Porém, apesar de todas essas ações, a valorização e até mesmo a discussão dessa diversidade cultural pela sociedade ainda não acontece de fato, aparecendo apenas no plano teórico acadêmico. E, em se tratando de indígenas, podemos dizer que as discussões são específicas ao campo da Etnologia Indígena. Mesmo no espaço universitário, as dificuldades de permanência e sucesso de estudantes advindos de contextos sociais, culturais e étnicos diferentes sugerem relações diretas com o eurocentrismo, ou seja, os conhecimentos científicos da nossa sociedade são tratados como “verdades universais” (LOPES, 1997) e aqueles que provêm de culturas com saberes diferentes terão muito mais dificuldades de permanência e sucesso.

Levando isso em conta, a própria lei que obriga o ensino da temática indígena em sala de aula se faz necessária justamente porque apesar de todas essas ações, indivíduos indígenas ainda sofrem discriminação e conseqüente marginalização social. Desta maneira, tornou-se necessário conhecer as raízes destes problemas. Fomos então, buscar nas teorias raciais e na falsa ideia de democracia racial brasileira, bem como a veiculação destas às políticas governamentais, a compreensão da invisibilidade histórica dada aos indivíduos indígenas, bem como da diversidade de seus povos, levando em

conta os seus diferentes saberes, fazeres e práticas. Tudo isso legitimado e reproduzido pela escola, transmitidos nos depoimentos de alunos, professores, funcionários e pedagogos.

Neste sentido, podemos pensar a escola e os processos de escolarização da sociedade nacional como reprodutores dos processos de exclusão para esses grupos, isso porque não valorizam a diversidade étnica e sócio-cultural do seu meio. Remetemo-nos, então, à teoria crítica – reprodutivista, encontrada nos escritos de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, em que os autores discutem o sistema escolar como meio de conservação social, pois reproduz as desigualdades sociais legitimando a sociedade de classes, valorizando e privilegiando *ethos* da elite dominante, desconsiderando quaisquer diferenças sociais, étnicas e culturais (MORI, 2008).

Devido a isto, os problemas e dificuldades de cunho relacionais, que se colocam de maneira mais ou menos hierarquizadas entre estudantes, professores, equipe pedagógica e direção, devem ser revistas a partir do entendimento de categorias antropológicas que possibilitem a valorização de cada um, ou seja, não cabe mais à escola o discurso de que “somos todos iguais”, pelo contrário, é preciso assumir o discurso da valorização da diferença.

Não é de hoje que a necessidade da valorização da diversidade cultural nos processos escolares vem sendo discutida. O caráter homogeneizante e homogeneizador da escola já não consegue dar conta da diversidade existente em seu meio, seja ela social, cultural ou étnica. Neste sentido, desde 2008, a Lei 11.645 torna obrigatória a inserção da temática “Indígena” no currículo oficial da Rede de Ensino. No entanto, a imagem ora romantizada, ora estigmatizada do indígena ainda permeia os discursos da comunidade escolar.

Sendo assim, para que os indígenas sejam lembrados, não de maneira à “folclorizá-los” como ainda tem sido feito na escola, é extremamente importante a realização de um trabalho que promova a formação e a capacitação, principalmente de professores, para que estes possam em sala de aula oportunizar ao aluno a desmistificação do indígena e do ser indígena. Essa é uma importante ferramenta que possibilita a desvinculação de discursos errôneos a esses indivíduos, gerando discriminação e conseqüentemente dificuldades de acesso à cidadania.

Para isso, uma aproximação da Antropologia enquanto campo teórico e da Educação enquanto campo prático deve ser realizada. Sendo a Antropologia o campo teórico responsável por teorias que tratam sobre o “Outro”, é esperado que essa junção

possibilite aprendizado e disseminação de discursos menos discriminatórios e ofensivos, possibilitando que o Brasil seja de fato uma “democracia racial”.

No entanto, a realização deste trabalho mostrou que o caminho ainda é longo. Se inicialmente, a intenção com o curso, as aulas e a palestra era o de verificar a possibilidade de mudança(s) nos discursos da comunidade escolar e consequente valorização através da disseminação de conceitos antropológicos, agora podemos afirmar que estamos no caminho certo, mas, com muito trabalho pela frente.

Referências Bibliográficas

AGIER, M. **Distúrbios Identitários em Tempos de Globalização**. Mana [online], vol.7, n.2, pp. 7-33, 2001.

AGUIAR, M. M. **A construção das hierarquias sociais: classe, raça, gênero e etnicidade**. Cadernos de Pesquisa do CDHIS (UFU), vol. 36/37, pp. 83-88, 2007.

AGÜERO, O. A. **Sociedades indígenas, racismo y discriminación**. Horiz. antropol., Dic, vol.8, n° 18, pp. 255-264, 2002. ISSN 0104-7183.

AMARAL, Wagner Roberto do. **A política pública de educação e diversidade da Rede Estadual de Educação do Paraná: trajetórias e perspectivas**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2010 (Série Cadernos Temáticos do Departamento da Diversidade).

ANDRADE, Maristela Oliveira de. **Sentidos de la antropologia, antropologia de los sentidos**. Rev. Antropol. [online], vol.48, n° 1, pp. 387-392, 2001.

ARROYO, M. G. **Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica**. Em Aberto, Brasília, INEP, v. 11, n. 53, mar. 1992.

ARRUTI, J. M. A. **A Emergência dos “Remanescentes”:** notas para o diálogo entre os indígenas e quilombolas. in: Mana. Estudos de Antropologia Social. V. 3, n° 2. Rio de Janeiro: PPGAS/UFRJ, out. 1997.

ASSINDI (Associação Indigenista de Maringá). Disponível em: <http://www.assindi.org.br/>. Acesso em: 15/01/2010.

ASSIS, V. S. **Avaliação de alunos indígenas na Universidade Estadual de Maringá: um ensino adequado à diversidade sociocultural**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, vol. 17, n° 33, pp. 77-87, 2006.

AZEVEDO, C. M. M. **A recusa da "raça": anti-racismo e cidadania no Brasil dos anos 1830**. Horiz. antropol., vol. 11, n° 24, pp. 297-320, dez. 2005. ISSN 0104-7183.

BARTH, F. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. (org. Tomke LASK) Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. Os grupos étnicos e suas fronteiras, pp. 25-67, 2000.

BECKER, H. S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BENITES, M. **UEM muda em favor da inclusão e da qualidade: Outras formas de ingresso na universidade procuram atingir um maior número de alunos, aliando a excelência à igualdade de condições**. Jornal da UEM. Edição n° 87 – dez. 2009. Disponível em: www.jornal.uem.br/cms/index.php?option=comcontent&task=view&id=414&Itemid=2 . Acesso em 19 de Julho de 2010.

BOURDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1997.

BRASIL. MEC. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **Do Índio ao Bugre: O Processo de Assimilação dos Têrena** (Ii Ed.). 2ª ed. Rio De Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1976.

COMPARATO, F. K. "**O princípio da igualdade e a escola**". In: José Sérgio Carvalho, autor (organizador). (Org.). "Educação, Cidadania e Direitos Humanos", pp. 67-84, 2004.

COSTA, M. V. "**Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos**". In: COSTA, M. V. & BUJES, M. I. (orgs.). Caminhos Investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisa nas fronteiras, Rio de Janeiro: DP&A, 2005. (arquivo: educação_pos_grad.pdf) <www.ulbra.br>

COSTA, C. B. **José de Alencar: memórias e canto indianista**. Revista Eletrônica do Centro de Estudos do Imaginário. Ano IV nº 6 – jan/dez 2004. Universidade Federal de Rondônia. Disponível em: <http://www.cei.unir.br/artigo63.htm> Acesso em 10/01/2012.

DA MATTA, Roberto. **El oficio del etnólogo o cómo tener "Anthropological Blues"**. In: BOIVIN, M; ROSATO, A; ARRIBAS, V. Constructores de otredad. Buenos Aires: Antropofagia, 2004.

Departamento da Diversidade. Disponível em: www.diaadia.pr.gov.br/dedi/arquivos/File/apresentacao_dedi_1.pdf. Acesso: 15 de dezembro de 2010.

ELIAS, N.; e SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade**. Tradução Vera Ribeiro; tradução do posfácio à edição alemã, Pedro Süssekind – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FELDMAN-BIANCO e RIBEIRO (org). **Antropologia e Poder: Contribuições de Eric Wolf**. UnB, Unicamp e Imprensa Oficial, 2003.

FREITAS, E. B. **A Construção do Imaginário Nacional: entre representações e ocultamentos. As populações indígenas e a historiografia**. Universidade Federal de Rondônia, Revista Eletrônica do Centro de Estudos do Imaginário, 2000.

FRY, Peter. **A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4º ed. São Paulo: Artmed, 2005.
- GONZÁLEZ, L. J. F., DOMINGOS, T. R. E. **O Método da Antropologia da Educação**. **Cadernos de Antropologia de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Sociologia para a Educação Básica**. Curitiba, 2006.
- GUARESCHI, Pedrinho. **Alteridade e relação: uma perspectiva crítica**. In: **ARRUDA, Angela (Org.). Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, pp. 149-161, 1998.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos**. *Rev. bras. Ci. Soc.*, vol.14, nº 39, pp. 103-115, fev 1999. ISSN 0102-6909.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Entrelugares: antropologia e educação no Brasil**. *Educação Revista do Centro de Educação UFSM*, Vol. 34, Núm. 1, pp. 29-46, jan/abr 2009.
- _____. **Antropologia e educação: Origens de um diálogo**. *Cad. CEDES*, Campinas, vol. 18, nº 43, dez. 1997.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. **Universidade: Nos bastidores da produção do conhecimento**. In: **BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M. N. (Orgs.). A bússola do escrever - Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. 2 ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2006.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª ed. 34ª imp. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. (Trad. Luiz Repa). São Paulo: Ed. 34, 2003.
- LARAIA, Roque de Barros; Roberto Da Matta. **Índios e Castanheiros: A Empresa Extrativa e os Índios do Médio Tocantins**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1979.
- LIMA, Marcus Eugênio O. and Vala, Jorge. **Sucesso social, branqueamento e racismo**. *Psic.: Teor. e Pesq.*, vol.20, nº 1, pp.11-19, Abr 2004. ISSN 0102-3772.
- LUCIANO, Gersem. **Diversidade Cultural, Educação e a questão indígena**. In: **Diversidade Cultural: Da proteção à promoção**. BARROS, J. M. (org), pp. 65-75. Belo Horizonte:Autêntica, 2008.

LUPORINI, Fábio. **Índios invadem Funasa em Londrina e pedem vacinação contra gripe A H1N1.** Jornal de Londrina, Londrina, 24, março, 2010. Saúde.

MEC - Ministério da Educação. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 10/06/2010.

MORAES, Amaury Cesar. **Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato.** Tempo soc. [online]., vol.15, n.1, pp. 5-20, 2003. ISSN 0103-2070. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702003000100001>.

MOREIRA LEITE, Dante. **O Caráter Nacional Brasileiro: história de uma ideologia.** 3ª Ed. São Paulo: Pioneira, 1976.

MONTEIRO, John Manuel. **“As ‘raças’ indígenas no pensamento brasileiro do Império”**, em: Marcos Chor Maio e Ricardo Ventura Santos (orgs.), Raça, ciência e sociedade. Rio de Janeiro: Fiocruz / CCBB, 1996.

MORI, Verônica Yurika. **Apontamentos sobre o Sistema de Ensino como mecanismo de dominação.** Revista Urutágua, Brasil, 17 jan. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/5250>>.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. **A sociologia de Pierre Bourdieu: limites e contribuições.** Educação & Sociedade. Revista Quadrienal de Ciência da Educação, n. 78, Abr/2002, p. 15-36.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs). **Pierre Bourdieu. Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1997.

NOVAES, Sylvia Caiuby. **Jogo de espelhos.** São Paulo: Edusp, 1993.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses.** Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2007.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais.** Mana [online], vol.4, n° 1, pp. 47-77, 1998.

OLIVEIRA, João Pacheco & Rocha Freire, Carlos Augusto da. **A Presença Indígena na Formação do Brasil.** Brasília: SECAD/MEC; UNESCO; LACED/UFRJ, 2006. Disponível online: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004372.pdf>

ORTIZ, RENATO. **Cultura brasileira e identidade nacional.** 5ª ed., São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAULA, B. X. (Org.). **Relações de Trabalho e Processos de Exclusão na Sociedade Contemporânea: raça, gênero e geração.** 1ª ed., Franca/SP: Ribeirão Gráfica e Editora, Vol. 1, p.68, 2007.

PAULINO, Marcos Moreira. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas: O caso do Paraná.** Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008.

PEIRANO, Mariza. **A Favor da Etnografia.** Anuário Antropológico: Rio de Janeiro, pp. 179-223, 1992.

PÓLVORA, Jacqueline Britto. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica.** Horiz. antropol., vol.10, n°21, PP, jun 2004. 320-323. ISSN 0104-7183

Portal Educacional do Estado do Paraná. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em 15/07/2010.

POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth.** São Paulo: Editora Fundação da Unesp, 1998.

PRAXEDES, Rosângela Rosa. **Cor e Segregação Racial no Brasil. In: História e Cultura Afro-brasileira: subsídios para a prática de educação sobre relações étnico-raciais.** Org: Luciano Gonsalves Costa. EDUEM. 2010.

PRAXEDES, Walter Lucio de Alencar. **A questão racial e a superação do eurocentrismo na educação escolar.** Revista de Pedagogia Perspectivas em Educação. Ed.02- ano 01. Jan./Fev./Mar./Abr./2008.

_____. **Questão da educação para a diversidade sócio-cultural e o etnocentrismo.** In ASSIS, V. (org) Introdução à Antropologia. Formação de professores, EAD, n.7. Maringá, UEM, pp.109-125, 2005.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Identidade Cultural, Identidade Nacional no Brasil.** Tempo Social - Rev. Sociologia da USP. S. Paulo, 1(1), 1° sem. 1989.

QUINTANEIRO, T. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim, Weber.** 2ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais.** Lisboa:Gradiva, 1992.

RAMOS, A. R. **O Índio Hiper-Real.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, vol. 28, n° 10, p. 5-14, 1995.

RAPCHAN, Eliane Sebeika. **Relativismo epistêmico, relativismo antropológico: reflexões sobre a produção do pensamento no âmbito das contribuições da antropologia.** In Revista Acta Scientiarum. Vol. 24, n° 1 - Maringá, 2002.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1933

SAHLINS, Marshal. **O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em extinção.** (parte I e II). Mana. Rio de Janeiro. Vol.3 n° 1 e 2, p. 41-74 e p. 103-150, 1997.

SANTOS, Daniela Cordovil Corrêa. **Antropologia e Direitos Humanos no Brasil.** In: KANT de LIMA, Roberto (org) - Antropologia e Direitos Humanos 2. Rio de Janeiro: EDUFF, 2001.

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

SEYFERTH, Giralda. **"O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo".** In: Racismo no Brasil. São Paulo/Petrópolis: ABONG, 2002.

_____. **"A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos".** In: Anuário Antropológico/93. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, pP.175-203, 1995.

SILVA, Aracy Lopes da (org.). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus.** 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. **Educação para a Tolerância e Povos Indígenas no Brasil.** In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz & FISCHMANN, Roseli (org.). Povos Indígenas e Tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Edusp, pp. 99-132, 2001.

SILVA, Ileizi L. F. **O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas.** In: Amaury Cesar de Moraes. (Org.). Coleção Explorando o Ensino de Sociologia. 1 ed. Brasília: MEC, vol. 1, pp. 23-31, 2010.

SILVA, P. V. B. **História e Cultura Afro-brasileira: subsídios para a prática de educação sobre relações étnico-raciais.** Prefácio. Org: Luciano Gonsalves Costa. EDUEM, 2010.

SOUZA, Jessé. **A modernização seletiva: uma re-interpretação do dilema brasileiro.** Brasília: UNB, 2000.

TASSINARI, A. M. I. **Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural.** In. : SILVA. Aracy L; GRUPIONI Luís Donisete B. (orgs.) A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus. Brasília MEC/MARI/UNESCO, pp. 445- 473, 1995.

TELMO, M. **Diversidade cultural e políticas educacionais.** In: Seminário Internacional Educação Intercultural, Movimentos Sociais e Sustentabilidade, 3º Colóquio da Association Pour La Recherche Interculturelle (Aric) Na América Latina, 2006, Florianópolis. Anais. Florianópolis: CED/UFSC, 2006, p. 01 – 12. ISBN: 85-87103-32-6. Disponível em: <<http://www.rizoma3.ufsc.br/>> Acesso em: 10 de junho de 2011.

THOMAZ, O. R. **A Antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade.** In. : SILVA. Aracy L; GRUPIONI Luís Donisete B. (orgs.) A temática indígena na

escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus. Brasília MEC/MARI/UNESCO, 1995.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Por uma antropologia de alcance universal.** Cad. CEDES, Campinas, vol. 18, nº. 43, dez 1997.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Política educacional: introdução histórica. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Etnologia brasileira.** In: MICELI, Sérgio (Org.). O que ler na ciência social brasileira (1970-1995). São Paulo: Sumaré/ANPOCS; Brasília: CAPES, vol.1, Antropologia, 1999.

WAWZYNIAK, J. V. RODRIGUES, I. C. **Inclusão e Permanência de Estudantes Indígenas no Ensino Superior Público no Paraná – Reflexões.** Disponível em: www.acoesafirmativas.ufscar.br/.../reflexoes-sobre-inclusao-e-permanencia-de-estudantes-indigenas-no-ensino-superiro-publico-no-parana-por-isabel- Acesso em: 18 de julho de 2010.

ANEXO I

PLANO DE TRABALHO DOCENTE
SÉRIE: 3ª série Ensino Médio

Conteúdos Estruturantes	Conteúdos Básicos
<p>1º BIMESTRE</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Surgimento da Sociologia e as Teorias Sociológicas; - Cultura e Indústria Cultural; 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação e consolidação da sociedade capitalista e o desenvolvimento do pensamento social; - Os conceitos de Cultura e as escolas antropológicas; - Antropologia Brasileira; - Diversidade e diferença cultural; - Relativismo, etnocentrismo, alteridade; - Culturas Indígenas; - Roteiro para pesquisa de campo; - Identidades como projeto e/ou processo, sociabilidades e globalização;
<p>2º BIMESTRE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cultura e Indústria Cultural; 	<ul style="list-style-type: none"> - Minorias étnicas, preconceito, hierarquia e desigualdades; - Questões de gênero e a construção social do gênero; - Cultura afro-brasileira e a construção social da cor: <ul style="list-style-type: none"> Identidades; Movimentos sociais; Dominação; Hegemonia; Contramovimentos; - Indústria cultural; - Meios de comunicação de massa; - Sociedade de consumo, Indústria cultural no Brasil;

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

O Surgimento da Sociologia e as Teorias Sociológicas:

Vislumbrando que o aluno do terceiro ano deve estar/ser preparado para o vestibular, o estudo do surgimento da Sociologia estará centrado no estudo dos conceitos elaborados pelos primeiros teóricos, Positivismo em Auguste Comte, a sistematização elaborada por Émile Durkheim em comparação a sistematização de Max Weber e a crítica de Karl Marx serão priorizados, tendo em vista que, estes são os autores considerados como “os três porquinhos” da Sociologia. Faz-se uma breve exposição sobre os processos históricos envolvendo a criação desta ciência.

Cultura e Indústria Cultural:

Compreender a cultura como um processo socialmente construído fará com que o aluno entenda que não existe prática cultural melhor ou pior que a outra, estas são apenas diferentes. Neste sentido, a diversidade cultural deve ser compreendida e respeitada. Para isto, contaremos com o auxílio da Antropologia, no estudo dos conceitos de etnocentrismo e eurocentrismo. Trabalhar estes conceitos.

Além disso, o trabalharemos o conceito de gênero que busca explicar as relações sociais entre homens e mulheres. Foi utilizado como categoria de análise primeiramente pela antropologia, que coloca o “ser mulher” e/ou “ser homem” como uma construção sócio-cultural.

A partir do movimento feminista, conquistas no âmbito social, econômico, político e moral são evidenciados nos dias de hoje no direito feminino ao voto, na discussão de assuntos tabus como o aborto e a sexualidade, na presença das mulheres no mercado de trabalho e cargos públicos elegíveis.

METODOLOGIA

As diretrizes teórico metodológica devem nortear o ensino de Sociologia no Ensino Médio, destacando o compromisso com a aplicação dos exercícios da cidadania, a compreensão por parte dos professores e aluno dos condicionamentos econômicos, políticos, sociais, demográficos e culturais da realidade brasileira e do mundo e a construção de referências críticas de análise da sociedade contemporânea.

Devemos também considerar as diferentes matrizes de pensamento para aplicar as possibilidades de análise considerando a complexidade dos fenômenos sociais que não podem ser explicados a partir de uma única perspectiva teórica.

A concepção de ciência e as relações com o conhecimento devem ser construídas pelos alunos do Ensino Médio pela necessidade de se estabelecer a noção do conhecimento como algo ligado à ação, em que o saber contar com diferentes linguagens necessárias para atuar em diferentes domínios é fundamental para relacionar a teoria e a prática entre capacidades manuais e intelectuais.

Através de uma proposta pedagógica bem elaborada, as questões pertinentes à sociologia serão trabalhadas de maneira a conduzir o aluno a desenvolver competências críticas e criativas para utilizá-las adequadamente em diferentes níveis de análise e avaliação sobre as grandes questões mundiais e locais, é possibilitar a formação de uma identidade social e pessoal que permita ao aluno respeitar o outro a partir do princípio de alteridade,

conquistar seus direitos e deveres e o exercício da cidadania.

Os assuntos emergente serão o ponto de partida para a metodologia da disciplina de Sociologia através da discussão, questionamentos, debates, pesquisas, dos trabalhos em grupos etc., partindo sempre de assuntos da realidade vivenciada pelos alunos, no debate o aluno poderá emitir sua opinião, defendendo seu ponto de vista, respeitando o ponto de vista do outro.

A informação constante propiciada pelos meios de comunicação também deverá ser um recurso metodológico que o professor deve utilizar constantemente, pois seus conteúdos propiciam questionamento sobre os pensamentos emitidos, colocando em xeque a veracidade de fatos e importância para a sociedade, refletindo sobre os fenômenos sociais, desigualdades sociais, classes sociais, família, religião, sexualidade, emprego, desemprego, saúde, economia, mortalidade infantil, ecologia, meio ambiente, ética, raça, política, economia etc., utilizando-se de fatos reais como ponto de partida e de chegada, após toda fundamentação teórica sobre os fatos em questão.

A Sociologia como as demais disciplinas deve ser fundamentada na contextualização e interdisciplinaridade que servirá para romper com os modelos metodológicos inadequados às necessidades atuais. O uso do trabalho metodológico fundamentado nos princípios da interdisciplinaridade e contextualização o aluno tem compreensão da totalidade do conhecimento, sendo os conteúdos trabalhados de forma integrada, possibilitando o diálogo permanente entre os conhecimentos propiciando a compreensão ampla da realidade. Quanto à contextualização, facilita a relação entre a teoria e a prática, em o conhecimento adquirido passa a ter mais significado para o aluno que vê sua aplicabilidade às situações reais.

INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

O ensino de Sociologia deve ser tratado de modo a propiciar ao aluno uma melhor/maior percepção da realidade. É preciso pensar nos instrumentos metodológicos de modo a possibilitar discussões que partam das experiências, diversidades culturais e sociais. Estas devem ser respeitadas e também discutidas de maneira a valorizar a heterogeneidade de indivíduos em sala de aula.

No entanto, a própria dinâmica escolar pode não viabilizar o contato com o mundo exterior de maneira a relacionar teoria e prática, considerando que a limitação do

espaço físico e temporal muitas vezes limita também as possibilidades de instrumentalização da Sociologia. Afinal de contas, não existe melhor exemplificação das teorias sociológicas do que a observação das relações cotidianas, ou seja, observar o “mundo lá fora”. Neste sentido, as possibilidades dos encaminhamentos metodológicos ficam por conta de:

- Aulas expositivas dialogadas;
- Exercícios escritos e oralmente apresentados e discutidos;
- Leitura de textos: clássico – teóricos; teóricos contemporâneos, temáticos, didáticos, literários, jornalísticos;
- Debates e seminários de temas relevantes fundamentados em leituras e pesquisa (de campo e bibliográfica);
- Análise crítica de filmes, música, propagandas de TV; de imagens (fotografias, charges, tiras, publicidade), entre outros;
- Visitas guiadas a instituições e museus esporádicas;

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação é um julgamento de valor que conduz a uma tomada de decisão, que neste sentido terá caráter diagnóstico e não classificatório e será feita a partir de critérios decorrentes da forma pela qual o ser humano apreende a realidade e de como age sobre ele. Portanto, o critério de avaliação é o próprio conteúdo no seu papel mediador entre o sujeito que aprende e a realidade. Esses conteúdos devem ser relevantes para que a compreensão da prática social se efetive.

Não podemos deixar de considerar a seleção de conteúdos e o método na socialização do saber. É nessa seleção que o aluno tem condições de reelaborar sua visão de mundo, assegurando questionamentos e domínio da realidade.

Em Sociologia, a avaliação terá também caráter diagnóstico contínuo e cumulativo, considerando tanto a escolha de conteúdos, os meios de desenvolvê-los e os caminhos que o aluno percorre para atingir as metas propostas, em que o erro será avaliado através da objetividade das questões levantadas.

Só podemos avaliar se os objetivos foram atingidos se percebermos no aluno a compreensão das diferentes visões de mundo. Portanto, a observação constante quanto ao questionamento, à análise, à crítica, à síntese e às conclusões e são fundamentais para que possamos fornecer ao aluno parâmetro que o leve à auto-avaliação dos seus avanços e erros no processo

ensino e aprendizagem.

AVALIAÇÃO

Levando em conta o exposto acima, há uma necessidade de atribuir valores ao processo avaliativo, os registros serão de periodicidade trimestral e em forma de notas de 0,0 (zero, vírgula zero) a 10,0 (dez vírgula, zero).

Com o objetivo de avaliar o desempenho do aluno durante o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem não somente a nota resultante de avaliações formais, serão utilizadas as seguintes pontuações.

- 7,0 (sete) pontos para avaliações formais, através de provas escritas objetivas ou subjetivas que podem ser apresentadas de várias maneiras, solicitando ao aluno identificações, comparações, análises de textos, aplicação de um conhecimento, esquemas, sínteses etc.; chamadas orais que podem solicitar dos alunos a expressão de suas opiniões, levantamento de hipóteses, construção de novas questões, entre outros instrumentos de verificação de aprendizagens. Tais verificações serão realizadas durante ou após cada unidade de conteúdo trabalhado, correspondente a 100% dos conteúdos estabelecidos em planejamento trimestral, divididos ou agrupados para formar duas unidades.
- 3,0 (três) pontos de avaliação contínua, atribuídos a verificações informais tais como: trabalhos (pesquisas, relatórios); exercícios; atuação nos debates, seminários; solução de problemas; portfólios, entre outras realizadas ao longo do processo de ensino dos conteúdos estabelecidos para o trimestre.

A cada bimestre o aluno deverá atingir a média 6,0 (seis, vírgula zero), totalizando 12,0 (doze, vírgula zero) pontos no final do ano letivo.

Haverá recuperação paralela, ou seja, recupera-se o conteúdo na medida em que se percebe a defasagem do mesmo. Esta deve ser pensada como um processo contínuo e permanente, embutido no próprio exercício de ensinar e aprender, oferecendo novos recursos e alternativas de ação.

O aluno que não atingir a média 6,0 será promovido para a série seguinte após parecer do Conselho de Classe Final, de acordo com as normas estabelecidas em Regimento Escolar e em conformidade com os critérios estabelecidos em assembleia, e aprovados pelo Conselho Escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

FERREIRA, **Delson**. **Manual De Sociologia: dos clássicos a sociedade da informação**. São Paulo: Ed. Atlas; 2001.

PARANÁ, Secretaria do Estado de Educação; **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná**, Curitiba, SEED, 1990;

PARANÁ, Secretaria do Estado de Educação; Superintendência da Ed. **“Diretrizes Curriculares de Sociologia para o Ensino Médio**.

Projeto político pedagógico, Regimento Escolar
Site: www.diaadiaeducacao.com.br

ANEXO II

DEB ITINERANTE – Departamento de Educação Básica Itinerante 2010

A Importância das Teorias Antropológicas para Compreender os Grupos Étnicos

Justificativa:

Atualmente, os grupos indígenas estão frequentemente envolvidos em discussões sobre a tradição inventada e perda de identidade étnica, pois a ideia de cultura estática e aculturação ainda é muito presente na sociedade, isso acontece devido ao exercício constante do etnocentrismo. Neste sentido, levar para sala de aula teorias antropológicas contemporâneas (etnicidade, contato interétnico, etnocentrismo, grupos étnicos, identidade) que compreendam a cultura como um processo dinâmico num contexto em que movimentos de minorias étnicas se fazem presentes em ações mobilizacionistas na luta pelos direitos destes povos é fundamental para superação do etnocentrismo.

Problematização:

As dificuldades encontradas no contexto escolar no que se refere à valorização da diversidade cultural em seu meio vêm sendo constantemente discutidas por teóricos e educadores. No entanto, ações efetivas para superação dessas dificuldades ainda não puderam ser contempladas. Pressupõe-se que o sistema escolar ainda dissemina um saber cultural e social de cunho eurocêntrico, e que não dialoga com outros saberes culturais. Sendo o espaço escolar (principalmente o público) o meio onde mais encontramos essa diversidade sócio-cultural, não podemos avaliar o aluno apenas sob a ótica do menor ou maior esforço, é preciso repensar o processo formativo do educando de maneira a valorizar em nossas práticas os seus saberes culturais.

Metodologia

A oficina será dividida em partes, nas quais serão utilizadas diferentes ferramentas de abordagem sobre o outro. O primeiro momento será de avaliação visual de algumas figuras diversificadas de indígenas, neste contato com o diferente discutiremos quais as impressões do primeiro olhar. Logo após esta atividade de maior interação entre o grupo, passaremos para uma explanação das teorias antropológicas sobre os grupos humanos, serão abordados diversos autores que dedicam ou dedicaram a sua produção intelectual no que chamamos de etnologia indígena.

Após o intervalo, utilizaremos como recurso do exercício da alteridade, vídeos e reportagens sobre movimentos de resistência indígena, com abordagem específica sobre a construção da usina hidrelétrica de Belo Monte no Alto do rio Xingu localizado no estado do Pará. Após considerações e visualização áudio-visual sobre os que são favoráveis e os que são contrários ao empreendimento, realizaremos um debate sobre os prós, os contras e os impactos possíveis para as comunidades indígenas atingidas pelo mesmo. A finalização da oficina se dará com uma pequena introdução à questão dos direitos humanos para esses povos.

BIBLIOGRAFIA

ALBERT, Bruce e Ramos, Alcida (orgs.). *Pacificando o Branco*. Cosmologia do contato no Norte Amazônico. São Paulo, Unesp, 2002.

ARRUTI, José Maurício A. *A Emergência dos "Remanescentes": notas para o diálogo entre os indígenas e quilombolas*. in: Mana. Estudos de Antropologia Social. V. 3, nº 2. Rio de Janeiro: PPGAS/UFRJ, outubro. 1997.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: Editora Fundação da Unesp, 1998.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *Do Índio ao Bugre: O Processo de Assimilação dos Têrena*. (1ª Ed.). 2ª. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1976.

CRUZ, L.O. *Grupos étnicos e identidade: a conquista pela diferença entre os índios Kaingang e Krenak do posto indígena Vanuíre no oeste de São Paulo*. Em <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/primeirosimposio/completos/leonardodeoliveiracruz.pdf>

DIMENSTEIN, G. *Educar é Ensinar o Encanto da Possibilidade*. 2001. Disponível em <http://www.aprendiz.org.br>

ESPÍNDOLA, M.; URQUIZA, A.; FIGUEIRA, J. *Quem são os índios? Um estudo sobre afirmação identitária e processo de territorialização*. Encontrado em: <http://www.rededesaberes.org/3seminario/anais/textos/ARTIGOS%20PDF/artigo%20GT%209B-12%20-%20Michely%20Aline,%20Antonio%20Hilario%20e%20Jorge%20Dorico.pdf>

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MARÉS DE SOUZA FILHO, Carlos Frederico. "A universalidade parcial dos direitos humanos". In: L. D. Grupioni, L. B. Vidal e R. Fischmann (org.), *Povos Indígenas e Tolerância: constituindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: EdUSP. pp. 252-261, 2001.

PRAXEDES, Walter Lucio de Alencar. *A questão racial e a superação do eurocentrismo na educação escolar*. Revista de Pedagogia Perspectivas em Educação. Ed.02- ano 01. Jan./Fev./Mar./Abr./2008

_____. *A questão da educação para a diversidade sócio-cultural e o etnocentrismo*. In: ASSIS, Valéria Soares de (Org.). Introdução à antropologia. Formação de Professores, EAD, n. 7. Maringá: UEM, p. 103-125, 2005.

POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: Editora Fundação da Unesp, 1998.

RAMOS, Alcida Rita. "O índio hiper-real." In: Revista Brasileira de Ciências Sociais. Número 28 ano 10. 1995.

SAHLINS, Marshal. *O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em extinção (parte I e II)*. Mana. Rio de Janeiro. V.3 n.1 e 2. p.41-74 e p. 103-150. 1997.

ANEXO III

CURSO DE CAPACITAÇÃO PARA PROFESSORES VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Verônica Yurika Mori⁶³

O Brasil é um país de grande heterogeneidade cultural⁶⁴, devido ao seu passado colonialista, escravagista – tanto de africanos como de indígenas –, de grande fluxo migratório (japoneses, italianos, alemães, ucranianos, espanhóis, entre outros), além é claro de uma grande diversidade étnica indígena espalhada pelo território nacional.

Devido a isso, houve um grande esforço em homogeneizar os padrões culturais de nosso povo, e um dos instrumentos utilizados para isso foi o sistema educacional. Neste contexto, os correntes discursos sobre o fenômeno da globalização diziam que as especificidades culturais acabariam por desaparecer, sendo suplantadas por uma cultura de caráter homogêneo.

Sabemos, no entanto, que isso não ocorreu. As especificidades culturais advindas dos mais variados contextos sejam estes provenientes da diversidade étnica ou social ainda continuam por existir e exigem através das mais variadas formas de luta uma pauta de reivindicações que garantam mínimas condições de acesso aos bens sociais produzidos por esta sociedade, garantindo-lhes cidadania.

Sendo o espaço escolar o local do encontro da diversidade, principalmente em se tratando da escola pública, é preciso reavaliar as nossas práticas pedagógicas, de maneira a possibilitar a todos o acesso à cultura escolar.

Neste sentido, podemos visualizar sob forma de lei algumas possibilidades de valorização da diversidade cultural no meio escolar através da lei nº 11.645 que obriga a inserção dos estudos culturais indígenas nas escolas de ensino básico de todo o Brasil. Sendo assim, este curso tem a intenção de fomentar encontros entre professores que compõem as equipes multidisciplinares⁶⁵, bem como a de problematizar através de

⁶³ Estudante do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá e professora da rede estadual de ensino do Estado do Paraná.

⁶⁴ Entendemos o conceito de cultura como um conjunto de formas simbólicas, que possui ações, objetos e expressões significativas de vários tipos, sendo preciso levar em consideração como essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas nos contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados (Geertz 2008; Thompson 2009).

⁶⁵ Cada escola em conjunto com a SEED deve formar uma equipe multidisciplinar, fomentar cursos de capacitação e espaços de discussões para atendimento da lei nº 11.645/08.

discussões teóricas e metodológicas acerca da construção de um plano de ação para que a valorização da diversidade cultural no espaço escolar de fato aconteça.

PROPOSTA – PROGRAMA DE CURSO

EMENTA

Estudo das relações étnico-raciais como uma possibilidade de valorização da diversidade cultural no contexto escolar por meio de desdobramentos da literatura internacional e nacional explorando principalmente as áreas da Antropologia e Sociologia.

OBJETIVOS

- Propiciar discussões sobre as principais contribuições da Antropologia e da Sociologia que atentem para a diversidade cultural e o espaço escolar;
- Problematizar as formas hierarquizadas e hierarquizantes de capital cultural, numa tentativa de desvelar as políticas de diferenciação e os interesses ideológicos presentes nos discursos escolares, numa tentativa de possível rompimento do eurocentrismo escolar;
- Ampliar a noção de cultura como esfera de conhecimento, questionando o conhecimento científico ocidental como “verdade absoluta”, possibilitando considerar outras formas de conhecimento em que haja aprendizagem;
- Discutir sobre as possibilidades de vincular as práticas pedagógicas às práticas, saberes e conhecimentos trazidos pelo aluno.
- Introduzir o aluno à Etnologia Indígena do Contato Interétnico – Culturas Indígenas.

Bibliografia:

BETTO, Frei. *Alteridade, subjetividade e generosidade*. Encontrado em <http://www.freibetto.org>. Acesso em: 12/05/2011.

BRASIL. 1996. *Lei n.º 9.394, de 20.12.96: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: [s.n.].

BRASIL. 1997. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação: Pluralidade Cultural* – Brasília- MEC / SEF.

MINER, Horace. *Ritos Corporais Entre os Nacirema*. In: A.K. Rooney e P.L. de Vore (orgs) *YOU AND THE OTHERS - Readings in Introductory Anthropology* (Cambridge, Erlich), 1976.

MORI, Verônica, Yurika. *Apontamentos sobre o Sistema de Ensino como mecanismo de dominação*. Revista Urutágua, Brasil, 17 jan. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/5250>>.

MORI, Verônica, Yurika; AMORIM, Cleyde, Rodrigues. *Contra o Eurocentrismo: possibilidades de valorização da diversidade étnica e sócio-cultural no contexto escolar*. Revista Cadernos do Leme, Brasil. Vol.3, nº 1. 2011. Disponível em: <http://www.leme.ufcg.edu.br/cadernosdoleme/index.php/e-leme/article/view/46/33>

PRAXEDES, Walter Lucio de Alencar. *Questão da educação para a diversidade sócio-cultural e o etnocentrismo*. In ASSIS, V. (org) *Introdução à Antropologia. Formação de professores, EAD, n.7*. Maringá, UEM, pp.109-125, 2005.

SILVA, T. T. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes. pp. 73-102, 2000.

TASSINARI, A. M. I. *Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural*. In.: SILVA. Aracy L; GRUPIONI Luís Donisete B. (orgs.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 Graus*. Brasília MEC/MARI/UNESCO, pp. 445- 473, 1995.

ANEXO IV

Desde 2008, a Lei nº 11.645 obriga a inserção do ensino da cultura indígena na rede nacional de ensino. Sendo assim, este questionário, gentilmente respondido pelos integrantes da equipe multidisciplinar do Colégio X, faz parte da coleta de dados para elaboração da dissertação de Mestrado da aluna e palestrante Verônica Yurika Mori.

Questionário

Nome: _____
Curso (s) de Formação: _____
Disciplina (s) que leciona: _____
Instituição de ensino: _____
Tempo de docência: _____
e-mail: _____

1- Quando você ouve a palavra “índio” o que vem a sua mente?

2- Você já participou de algum curso de formação oferecido pela SEED ou pelo NRE sobre a temática indígena? Se a resposta for afirmativa, descreva o evento.

3- Você aborda a temática indígena em sala de aula? Através de qual conteúdo e de que forma?

Obrigada por participar!