

História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em Sala de Aula: a Implementação da Lei 11.645/08 nas Escolas

Juliana Pires de Oliveira¹

Treyce Ellen Goulart²

Resumo

O presente artigo busca verificar como vem sendo trabalhado a lei 11645/08, por meio de pesquisas realizadas nas escolas de ensino fundamental. Tais instituições de ensino são localizadas em regiões periféricas de Rio Grande. A citada lei obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas e em diferentes disciplinas. Nesse sentido, utilizamos na pesquisa a análise da abordagem presente em livros didáticos trabalhados em sala de aula, além de conversas com professores e diretores das escolas. Ressaltaremos nesse trabalho, as iniciativas e caminhos encontrados pelas escolas visitadas frente a um panorama de presença de recursos e número reduzido de docentes interessados em trabalhar com outras abordagens de ensino. Ao nos debruçarmos sobre o material didático observamos nesse o limitado espaço destinado aos diversos povos que contribuíram para a constituição cultural dos brasileiros.

Palavras-chave: Ensino – Material Didático - História e Cultura Afro Brasileira e Indígena

Abstract

This article seeks to ascertain how the law 11645/08 is being worked, through research conducted in elementary schools. These institutions are located in the outskirts of Rio Grande. The said law requires the teaching of history and culture african-Brazilian and indigenous in all schools and in different disciplines. In the research, we analyzed the approach worked in textbooks in the classroom, beside conversations with teachers and school principals. We will highlight initiatives and paths found by the schools visited in front of a panorama of the presence of resources and a reduced number of teachers interested in working with other teaching approaches. When we look into the didactic material observed that there limited space for different people who contributed to the constitution of Brazilian culture.

Keywords: Teaching – Didatico Material - History and Culture African-brazilian and Indigenous

O Programa Comunidades FURG- COMUF teve suas atividades iniciadas em meados de 2010, sob coordenação do professor Jean Tiago Baptista. Inicialmente, não havia financiamento para os projetos, entretanto a Universidade Federal do Rio Grande teve papel fundamental na concretização das ações, uma vez que possibilitou a contratação de bolsistas na modalidade de extensão. Em 2012, recebemos o financiamento de 150.000,00 reais, pelo programa PROEXT/MEC/SESu, o que tem possibilitado a ampliação das atividades extensionistas, as quais estão vinculadas a questões de gênero, de produtores rurais, etnia e vulnerabilidade social.

Para abarcar tais problemáticas, o Programa é composto por projetos de extensão, os quais sejam: Kaingang no Cassino: memórias, saberes e fazeres - a salvaguarda da tradição do deslocamento histórico dos grupos Jê ao ecossistema costeiro do Rio Grande do Sul; O modo de fazer jurupiga: inventário, registro e salvaguarda de uma produção artesanal; Reivindicações de direitos à comunidade LGBT; Vivências com a terra e Quilombolas somos nós: memória social e histórica das comunidades remanescentes de quilombos dos distritos de Rio Grande. Esse último, no qual focamos nossas ações, surgiu a partir da necessidade de um reconhecimento cultural, social, étnico e histórico da presença de comunidades negras e remanescentes de quilombos nas regiões distritais.

Além disso, o programa também abarca as comunidades presentes nas regiões litorâneas. Nesse sentido, apreende-se que o pertencimento das comunidades indígenas é invisibilizado pelos moradores da região. Tal constatação foi obtida mediante pesquisa realizada a partir de meados de 2010 com questionamentos feitos a respeito da opinião da comunidade em geral sobre os indígenas que trabalham com a venda de artesanato no período de veraneio no Balneário Cassino. Em geral, as respostas obtidas evidenciavam a opinião de que "Os índios não são daqui". Dessa forma, a atuação do Programa vai ao encontro da declaração universal dos direitos indígena e também da reafirmação de sua histórica presença no litoral rio-grandino.

As demandas colocadas pelos afrodescendentes e indígenas nos apresentam a urgente necessidade de tornar o cotidiano, no qual os membros comunitários se inserem mais humanizado e justo. Tais ações somente são possíveis quando há o envolvimento direto das comunidades na luta por seus direitos, uma vez que são parcela importante na composição da sociedade da região.

Historicamente, as populações distritais periféricas tem sido afetadas pelo constante processo de urbanização e desenvolvimento industrial sofridos pelo município. Tais impactos nos são relatados pelos membros comunitários (entrevistas não-diretivas) confrontados com fontes primárias, tais como jornais e documentos.

Dentre os objetivos do programa está a aproximação com Instituições de Ensino. As quais são parcela importante no contexto social no qual os membros comunitários estão inseridos. Sendo o ambiente escolar um espaço onde se faz presente a diversidade étnica, social e cultural. A modificação na LDB com a criação da lei 11.645/08 busca a valorização da pluralidade, assim como o saneamento dos conflitos étnico-raciais. A partir da leitura e análise dessa lei, traçaremos um estudo de caso sobre como essa tem sido trabalhada nas escolas de ensino fundamental, nas regiões distritais e periféricas de Rio Grande.

A lei 11.645/08

A Lei 11.645 de 10 de março de 2008 altera a Lei de Diretrizes e Bases, de número 9.394, anteriormente modificada pela 10.639/03 e inclui no currículo oficial da rede pública e privada de ensino a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Fica determinado que os conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, mas não somente, nas disciplinas de educação artística, de literatura e história brasileira. Nesse sentido, a lei garante a representação dos diversos povos que compõem a sociedade brasileira:

“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.”(§ 1º)

A promulgação dessas leis é uma conquista dos movimentos sociais, de afrodescendentes e indígenas. As práticas de discriminação étnica, tem origens históricas além de problemáticas bastante específicas uma vez que a inserção do negro na sociedade ocidental causou incontáveis e profundos prejuízos a essas populações transmigradas. Tais questões foram discutidas em 2001, na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas realizada em Durban, na África do Sul. Conclui-se, então, que o tratado transatlântico de escravos foi um crime contra a humanidade.

Nesse encontro também foram reafirmados os compromissos estabelecidos na Carta das Nações Unidas e na Declaração dos Direitos Humanos. Sendo assim, foram ressaltadas as contribuições dos povos indígenas para o desenvolvimento social, cultural, político e econômico em todo o mundo.

Apesar das urgências que se apresentam, o que ocorre, em geral é um silenciamento das memórias e atual situação do afrodescendente. A abolição da escravatura foi realizada de maneira inconsequente, não planejada: foi concedida a liberdade, mas não oportunidades já que não foram criadas políticas de inserção do afrodescendente na sociedade brasileira, nem lhes foi garantido o acesso à educação nem aos meios de produção, etc. O espaço ocupado pelo negro socialmente pouco foi modificado no período pós-abolicionista e tal declaração estende-se ao tratamento despendido a esse pela comunidade não-negra.

Diferentemente do que ocorre com os negros, os povos indígenas passaram por um processo de escravização quase embrionário, já que os casos mesmo que gerais, não tinham características generalizantes que possibilitassem aplicação em larga escala daquele modelo. Entretanto, tais constatações em nada diminuem os

pesares sofridos e que se desdobram na atualidade. Historicamente, as comunidades indígenas têm lutado por espaços que lhes são de direito e que foram usurpados pelas populações europeias que para cá vieram. Da mesma forma, foram expulsos de seus territórios e, quando sim, realocados de forma irresponsável por parte dos gestores públicos. A exclusão dos povos negros e indígenas e sua consequente marginalização foram políticas de governo, amparadas legalmente. Sendo assim, para ambos os povos, em benefício de todas as etnias, é urgente a tomada de responsabilidades.

Desta forma, nos parece importante apontar de que forma, nas leis que regem a educação, tem se atentado ou não para as questões identitárias e que interagem com a diversidade econômica e sócio cultural dos estudantes.

Os PCNs e as políticas afirmativas: é possível uma aproximação?

Os parâmetros curriculares nacionais para o segundo ciclo do ensino fundamental apontam para a importância de uma prática pedagógica propiciadora de um autoconhecimento por parte dos educandos. Este recorte foi utilizado devido ao fato de que, nas escolas em que visitamos, as questões relativas à formação da identidade nacional são revisitadas nesse ciclo, já que os conteúdos referem-se ao período de invasão lusa do Brasil, assim como seu período colonial e republicano. Nas linhas dos PCNs fica exposto que o ensino deve conduzir o estudante a perceber-se participante no processo histórico no qual está inserido. Essa percepção identitária estende-se ao grupo sócio-econômico e cultural ao qual o estudante vincula-se.

Nas diretrizes do PCN (ensino fundamental/segundo ciclo) a questão da identidade mostra-se primordial na construção do conhecimento: as experiências em sala de aula devem levar à compreensão do "eu" e à percepção do "outro".

Nesse sentido, as modificações na LDB instituídas pela lei de número 11645/08 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos oficiais vão ao encontro dos apontamentos sobre o PCN citados anteriormente. O negro e o indígena estiveram presentes e atuaram nos processos históricos, nas mais diversas esferas. Entretanto, durante esse mesmo processo em geral foram relegados como subcategorias sociais. Sua existência e sua cultura foram negadas, assim como seu direito à História. Nesse sentido, trazemos o Art. 2º, § 2º da Resolução nº 1 de 2004, que afirma:

"O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas" (Resolução CNE/CP nº 01/2004)

O inciso citado acima demonstra que as leis que defendem políticas afirmativas para os afrodescendentes de forma alguma poderiam ser caracterizadas enquanto discriminatórias. Apesar de o texto da Resolução legal estar centrado principalmente na questão do povo negro, é possível compreender que a lei 11645/08 ao incluir as comunidades indígenas também deve atentar para a valoração das raízes culturais destes.

De fato, é possível apreender, no excerto, noções de justiça e igualdade no que tange aos espaços destinados, dentro do currículo escolar, às mais diversas representações das etnias que compõem a população brasileira. Ao mesmo tempo, também se apreende a necessidade de instituírem-se políticas públicas que sanem os prejuízos historicamente sofridos por determinados grupos sociais. Ao defender a pluralidade étnico racial são incentivadas nos documentos a interação/integração e democratização das relações entre os componentes da comunidade escolar.

Ione Jovino aborda o trabalho com cultura negra na escola por meio de entrevistas com alunos afrodescendentes a respeito da discriminação sofrida por esses, devido a seus fenótipos. Para ela,

"A escola, com suas contradições e limites, ocupa espaço privilegiado na vida dos educandos de classes populares, seja pelo tempo diário que passam nela, seja pelo valor atribuído a ela como um dos fatores que pode lhes possibilitar a ascensão social. Em virtude dessas razões, a escola tem grande potencial para tornar-se um espaço no qual alunas e alunos vejam suas questões acolhidas e trabalhadas de forma a ampliar o campo no qual constroem suas identidades e projetos" (JOVINO, 2009, p. 15)

Sendo assim, a escola não deve reproduzir as práticas de discriminação e a segregação presentes na sociedade. Pelo contrário, deve problematizar, questionar e se opor a tais práticas. A Lei deve ser efetivamente aplicada em ambientes escolares. Ela é uma política de Estado e não de governo e dessa forma não deve ficar a mercê das preferências dos gestores. Somente assim é possível uma educação democrática.

A educação no seu conceito mais amplo está como papel fundamental para a formação social e igualitária. Para que possamos ter uma consciência é necessário que aprendamos a conviver sempre com as diversas massas e seus problemas. Só assim haverá uma mudança nas estruturas pedagógicas. Homens e mulheres só sobrevivem porque vivemos em conjunto. Logo para a busca de uma liberdade é necessário que trabalhemos juntos independentemente da etnia a qual pertencamos.

E ainda no que se trata de educação escolar, como uma forma de consciência e conhecimento sobre os diversos povos que formam o Brasil, esta deveria ter como papel principal trabalhar com o respeito, a coletividade e os valores centrais que

regem as etnias, assim como suas culturas, crenças e saberes. Entretanto, para a maioria das instituições de ensino em nosso país, esta postura que atenta para a pluralidade de saberes não está sendo colocada em prática. Marco José dos Santos Matos discorre a respeito dos entraves encontrados na efetivação da lei 11645. Na seguinte passagem aponta que,

"A invisibilidade dos povos indígenas junto aos demais grupos da sociedade brasileira ocorre também em função do impacto que a experiência com a alteridade pode promover ao desencadear um processo de reformulação do olhar sobre si mesmo. Isto ocorre porque quando entramos em contato com uma cultura diferente da nossa, antes mesmo de esboçarmos reações de respeito ou de intolerância, percebemos que características em nós que considerávamos "naturais" e tidas como "universais", são verdadeiramente manifestações de nossa dinâmica histórica e cultural."(MATOS, 2008)

Apreendemos de seu discurso que o problema da invisibilidade relativa aos povos indígenas estende-se aos afrodescendentes uma vez que, mesmo inseridos na sociedade, ainda ocupam espaços subalternos assim como tem sua história e memória negadas pela historiografia tradicional brasileira. É hegemônica uma versão elitizada dos fatos históricos. Tais problemáticas também estão presentes nas escolas e são diariamente vivenciadas pelos educadores.

Podemos observar também que o ambiente escolar é composto por inclusões e exclusões diretamente ligadas à condição social a que cada aluno pertence. Havendo, a partir da percepção e não problematização dessas, um momento de divisão de grupos e valores dentro do mesmo ambiente.

Como situa Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* a consciência como forma de independência e identificação cultural faz do ambiente escolar um lugar mais humanizado, e disposto a trabalhar as diferentes vivências que os compõe de forma que sejam trabalhadas pelos docentes as diversas culturas respeitando, assim, cada uma e suas peculiaridades.

"Dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco. Aproximar-se dele, mas sentir, a cada passo, a cada dúvida, a cada expressão sua, uma espécie de susto, e pretender impor o seu status, é manter - se nostálgico de sua origem. Daí que esta passagem deva ter o sentido profundo do renascer. Os que passam têm de assumir uma forma nova de estar sendo; já, não podem atuar como atuavam; já não podem permanecer como estavam sendo..." (FREIRE, 1987, p.27)

Quando o educador alcança níveis de alteridade com relação às vivências de cada educando, passa a viver uma realidade e não apenas a observá-la. Assim, começa a compreender o todo diverso que compõe a comunidade escolar, passando a trabalhar, de maneira mais clara e crítica, os conteúdos que devem ser ensinados a todos discentes.

A desvalorização cultural presente na historiográfica tradicional pode ser observada no cotidiano escolar. Salientamos, por exemplo, a linguagem empregada nos livros didáticos que, mesmo a partir dos títulos de capítulos, nos permite uma reflexão. Atentamos para o caso de muitos livros que trazem em seu sumário as seguintes palavras o "Descobrimento do Brasil". Tal escolha de termos transparece a ideia de que neste território não havia pessoas vivendo de maneira organizada, dinâmica e eficiente antes da colonização portuguesa, sendo o território e seus habitantes um lugar sem importância antes da chegada dos portugueses. Os indígenas estiveram aqui muito antes da chegada de lusos. E desde então tem realizados diversas contribuições étnicas, linguísticas e culturais à população brasileira.

Ao atentarmos para a realidade de indígenas em idade escolar, é inegável a riqueza cultural das alternativas encontradas pelos agrupamentos na apropriação de ferramentas pedagógicas, assumidamente provenientes do mundo ocidental, a fim de que seja possível para as comunidades interagirem e atuarem fora de suas aldeias. Nesse sentido, o trabalho de Maria Aparecida Bergamaschi elucidais tais práticas e nos apresenta possibilidades de ação, apropriação e reformulação encontradas pela pesquisadora na comunidade Guarani *Tekoá Jataíty* no que tange à escola. Bergamaschi aponta que,

"Mesmo transformada historicamente pela ação de centenas de etnias, tendo tutelado os povos indígenas e atrelado às práticas escolares valores do Estado brasileiro, a escola nas aldeias apresenta possibilidades para o protagonismo indígena, especialmente amparada pelo aparato legal que criou a Escola Específica e Diferenciada. Embasada numa legislação própria, produto da participação organizada dos povos indígenas nessas últimas décadas, abre caminhos para a escola indígena que, processualmente, é assumida pelas aldeias e aponta possibilidades de práticas baseadas na cosmologia de cada povo. Observando atentamente a vida na aldeia e as atividades desenvolvidas na escola, aparece, aos poucos, a força criadora de outros modos do dizer e do fazer escolar." (BERGAMASCHI, 2007, p.201)

Ao nos debruçarmos sobre a citação acima, é possível compreender a adaptabilidade inerente aos povos indígenas que lhes garantem a sobrevivência até os dias atuais. Fica explicitado na passagem o esforço pela manutenção da cosmologia tradicional indígena no cotidiano comunitário a fim de que o contato com a escola, ocidental, lhes garanta possibilidade de inclusão, mas não lhes imponha, em contrapartida, valores que não lhes são válidos.

Os indígenas são, em geral, vistos como uma sociedade do passado. Para muitos educadores os verdadeiros indígenas são aqueles que possuem algumas características específicas - tais como andar nu, caçar, fazer pinturas no corpo - que compuseram historicamente a identidade construída por e/ou sobre estes. Os indivíduos pertencentes a uma comunidade indígena, para esses professores, não teriam sequer o direito à historicidade, à mudança, ao desejo de ocupar outros

espaços que não a aldeia. Tal é o caso de indígenas que hoje ocupam vagas em universidades. Apesar de seu caráter de conquista empreendida pelos povos indígenas, a inclusão universitária é vista como aculturação pela população que ignora sua história, sua luta e suas contribuições a toda a sociedade brasileira.

Estudos de casos: a lei 11.645 em ambientes escolares de Rio Grande e Distritos

Dentro dos objetivos que o programa de extensão COMUF está a construção de material didático próprio que contemple a valorização da memória e de identidade de distintas comunidades. Para tanto e a fim de que fosse possível a compreensão mais aprofundada de que conteúdos vêm sendo trabalhados na região, buscamos uma aproximação com as instituições de ensino público. Assim efetuamos um levantamento da atual situação e aplicabilidade da lei 11645 em Rio Grande e regiões distritais. Com este intuito, os membros do projeto visitaram escolas de ensino fundamental. Estas foram localizadas em: Vila da Quinta, São José do Norte, Torotama, Ilha dos Marinheiros, Cidade de Águeda e bairro Buchoolz. Em cada escola e localidade buscamos dialogar com educadores de diferentes disciplinas não apenas de Artes Visuais e História.

Nossa pesquisa foi iniciada com a escola Lilia Neves localizada na Vila da Quinta. Conversamos com a diretora e a supervisora da escola. Ambas afirmaram que no que tange à cultura indígena existe uma forte tendência nos livros didáticos de mostrar apenas índios americanos, e uma justificativa para as culturas não serem trabalhadas é a carência de livros do ensino fundamental enviados para a escola por parte do governo. Observamos, então, que a falta de livros didáticos mais abrangentes se tornava um problema dentro do ensino escolar. É o que ocorre na escola Zelli Pereira Esmeraldo, localizada no bairro Cidade de Águeda, zona urbana periférica, onde o professor de História nos relata que existem apenas dois livros sobre cultura afro brasileira que são: "Os Negros Gaúchos" e "Introdução dos Escravos no Brasil Colônia". Sendo assim, apreendemos a necessidade na pesquisa de atentarmos aos livros presentes nas bibliotecas das escolas.

Tendo essa perspectiva, partimos à São José do Norte, município que fica a mais de 4 km de Rio Grande, cuja travessia somente é efetuada por meio de lancha. A cidade foi escolhida porque é berço da comunidade quilombola de Capão do Meio. Assim, decidimos visitar o Instituto São José. Fomos à biblioteca com as professoras de história: Laureci e Elisângela, do turno da tarde. Nos mostraram os livros que trabalham em sala de aula e informaram que, em sua opinião, os livros didáticos, ainda tem uma visão eurocêntrica, mas com alguns avanços. Porém, segundo as educadoras, há livros que foram proibidos por possuírem críticas às questões governamentais e que merecem uma avaliação melhor dos professores adotantes. As docentes destacaram a importância de o profissional recorrer a cursos de capacitação e seminários para melhor abordar os conteúdos em sala de aula.

Como exemplo de atividades feitas relacionadas às citadas demandas, conhecemos a professora Ingrid Costa, pertencente a SMEC e que vem trabalhando, através de oficinas e palestras as diferentes formas que se pode aplicar os conteúdos existentes a partir da lei 11.645. Apesar de haverem poucos recursos para tal, a educadora usa de instrumentos corporais e interpretações de músicas, e por meio de dança e teatro.

Encontros entre educadores como seminários, promovem a troca de saberes, esclarecimentos de problemáticas antes não trabalhadas, e principalmente, permite maior abrangência de conhecimento sobre diversos assuntos relacionados a educação. Abre-se um leque maior de possibilidades de dinâmicas junto aos educandos. Percebendo que o problema da educação brasileira está em todo o ensino escolar, ouvimos ainda de alguns docentes de 6º a 8º série da escola Cristóvão Pereira de Abreu, localizada na ilha da Torotama, que existe pouco contato dos alunos desses anos com as diferentes culturas em séries anteriores a essa, e que a falta de acesso à literatura e autores direcionados ao público jovem prejudica bastante a sua formação.

Em toda a nossa pesquisa escolar, apenas uma escola conseguiu desenvolver uma forma de trabalho didática e completa na implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no ambiente escolar. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Buchoolz desenvolve um projeto de cultura Africana e afro brasileira chamado de Lokún, inaugurado em 2006. Hoje, as educadoras estão trabalhando com as turmas de 5º e 6º ano, nas quais, uma vez por semana, abordam a valorização da cultura afrodescendente. Além de livros didáticos voltados para a cultura africana, como, por exemplo os volumes "Princesas Negras", as docentes utilizam-se de brincadeiras, teatro e atividades aplicadas nas diferentes disciplinas de Matemática, Português e outras. São realizadas exposições com os trabalhos dos alunos dentro e fora da escola. Havendo ainda dificuldade de trabalhar com a cultura e história indígena na sala de aula. Sendo assim, mais valiosas tornam-se as alternativas e caminhos encontrados por professores da rede pública de ensino, profissionais de escolas em zonas periféricas ou distritais, que buscam a renovação dos saberes aprendidos em sua formação inicial, assim como se utilizam de sua própria criatividade e empenho na criação de outros métodos e metodologias.

Livros didáticos em Análise

Exposta a nossa realidade escolar em diferentes localidades do município de Rio Grande, passaremos então à análise do material didático utilizado pelos educadores. Por meio de fotografias retiradas dos livros, buscaremos apreender de que forma dialogam com a identidade dos educandos, assim como a maneira que afeta seu modo de aprender. Acreditamos que, as interpretações suscitadas por uma única imagem podem ser diversas. O que ela transmite dependerá de que forma cada um a está observando. Desta forma, quando se trabalha com imagens em livros didáticos, elas podem ser compreendidas enquanto pejorativas ou positivas e contribuir para a informação, formação e deformação de opiniões por parte dos receptores destas.

Imagem 1:

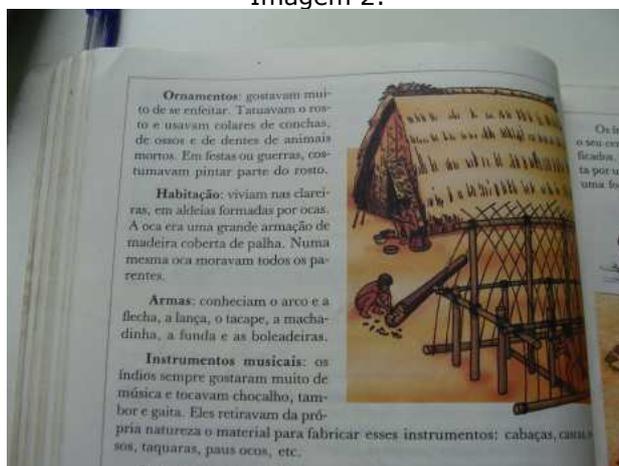


Fonte: KOTECK, 1997.

A primeira fotografia analisada por nós traz a imagem frequentemente atribuída aos negros. Aponta um panorama pós-escravidão e atual de desesperança para o povo negro. É importante salientarmos que toda imagem é perpassada por discursos, dessa forma transmite uma mensagem para alguém e com intenções específicas.

Atentamos para a legenda utilizada no livro na qual é utilizado o termo “escravos”, o qual transmite a ideia de que os trabalhadores negros escravizados mantinham frente ao sistema escravocrata uma postura submissa, inerte. Essas populações para cá transmigradas, ou seja, trazidas a força de seu lugar de origem, ao chegar aqui buscaram criar diversos mecanismos de apoio e solidariedade mútuos que lhes garantiram a sobrevivência. Dentre essas alternativas estão os quilombos, os clubes negros, as associações de auxílio que garantiram a muitos escravizados a resistência ao sistema e a própria liberdade jurídica por meio da alforria.

Imagem 2:



Fonte: KOTECK, 1997.

A figura acima nos apresenta o indígena sob uma forma decadente e estagnada no tempo, como se pertencesse a um outro período histórico, anterior e primitivo. O discurso que nos chega é o de que os indígenas permaneceram alheios às mudanças estruturais inerentes a todos os agrupamentos humanos e que já não existem uma vez que os verbos denotam uma forma de vida ancestral, passada.

Na atualidade, imagens são produzidas e disponibilizadas ao público a todo o tempo e em grande quantidade. Nesse sentido, a internet tem servido como opção às fontes imagéticas utilizadas nos livros didáticos. É possível encontrar imagens de clubes sociais negros, os quais em geral tiveram seu auge em meados do século XX, assim como de indígenas em suas aldeias e fora delas, em universidades, protestos, festas, enfim.

Ao representar o negro e o indígena enquanto inertes e passivos aos processos históricos, os educadores permitem que seja perpetuada uma opinião negativa das contribuições desses povos à constituição do Brasil. Dessa forma, são deformados os valores tanto de alunos negros quanto dos não negros. Aos primeiros marca-se a desvalorização de sua cultura, de seus valores e características físicas, o que gera a instantânea vontade de distanciar-se destes. Quanto ao segundo grupo de educandos, nesses é gerada a relação entre negritude e desesperança, pobreza, preguiça.

Quando tratamos sobre comunidades indígenas em uma sala de aula de estudantes não-indígenas e utiliza-se a imagem citada acima, deforma-se a opinião dos educandos. Gera-se a perspectiva de que os indígenas mantem as mesmas práticas culturais desde a invasão lusa, assim como se fomenta a ideia de que existiram no passado.

As alternativas são muitas. Tais sugestões poderiam ser contrapostas às imagens provenientes do livro didático a fim de que, possam ser debatidas, inclusive, as intencionalidades do próprio material. Este tipo de atividade é cabível a partir do segundo ciclo do ensino fundamental.

Considerações Finais

Fica exposto o papel determinante do professor e das relações que este estabelece com os estudantes em sala de aula. É importante lembrar que enquanto indivíduos docentes e discentes somos sujeitos históricos e, portanto falamos de um lugar próprio, marcado pelas representações e imaginários adquiridos e herdados por nossos respectivos grupos familiares e sociais. Sendo assim, impõe-se à prática pedagógica o esforço da alteridade para que a escola seja, efetivamente, o espaço de ação das mais diversas identidades, etnias e culturas. O fator humano, sem dúvida, deve ser elencado enquanto determinante e limitador da aplicação das ações afirmativas. Entretanto também o são as leis, as diretrizes, os PPPs e os Regimentos Escolares.

A Lei 11.645/08 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, africana e indígena nas escolas é resultado de inúmeros avanços e esclarecimento por parte de órgãos públicos. Mas é, sobretudo, conquista dos negros e indígenas do Brasil. Tal lei é a promessa de fim ao silenciamento sobre nossos diferentes povos e de um novo capítulo para a Educação Brasileira em que sejam elencados outros atores, outros sujeitos históricos que não os clássicos heróis militares, cercados por uma aura individualista, quase endeusados.

Negar o racismo é negar a violência e usurpações sofridas pelos afrodescendentes e indígenas. Cabe às escolas, aos gestores, professores e discentes estarem atentos e esforçarem-se no sentido de estabelecer o respeito à diferença e a tornarem-se capazes de alteridade. Os desafios e entraves ainda são muitos. Cabe a cada membro da comunidade escolar, enquanto indivíduos e sujeitos históricos, conhecer suas limitações e pontos de vista ao mesmo tempo buscarmos o respeito e a troca perante a formação identitária do "outro", tal como exposto nos PCNs que regem o ensino no Brasil.

Principalmente, buscar melhorar a nossa formação prejudicada pela educação escolar e acadêmica recebidas e que têm sido etnocêntricas e elitistas. Ao mesmo tempo devemos buscar interagir com novas propostas além de discutir os problemas enfrentados no âmbito escolar e levar a discussão às comunidades, às escolas e aos órgãos governamentais. A Lei é válida para todos os membros da comunidade escolar: educadores, educandos, merendeiras, gestores, professores, secretários, famílias, enfim. Se aplicada corretamente os benefícios também chegarão à totalidade comunitária.

Referências Bibliográficas

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação Escolar Indígena: Um Modo Próprio de Recriar A Escola nas Aldeias Guarani. Campinas, vol. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GERIC, Sebastián (Org.) Índios na visão dos índios: Somos Patrimônio. Salvador: Thydêwá, 2011. Disponível em <http://www.indioeduca.org>

JOVINO, Ione da Silva. Alguns pressupostos para o trabalho com cultura negra na escola. In: SCHLEUMER, Fabiana(org). Estudos étnico-raciais. Bauru. SP: Canal 6, 2009.

MATOS, Marco José dos Santos. A lei 11.645/08 e a sócio-diversidade nativa.

Disponível em

http://www.cefaprocaceres.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=146:a-lei-1164508-e-a-sio-diversidade-nativa&catid=34:artigo&Itemid=117.

Imagens referenciadas:

KOTECK, Luís Moraes. Conhecendo o Rio Grande do Sul. São Paulo: Ática, 1997.

Notas

1 Acadêmica do curso de História Bacharelado, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, bolsista Programa de Extensão PROEXT/MEC/SESu Comunidades FURG - COMUF.

2 Historiadora, acadêmica do curso de História Licenciatura, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, bolsista Programa de Extensão PROEXT/MEC/SESu Comunidades FURG - COMUF.