



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

CURRÍCULO ESCOLAR E APLICAÇÃO DA LEI 11.645/08: história e cultura indígena em programas de ensino da educação básica no município de Viçosa (MG).

Tatiele Aparecida Tensol

Matrícula: 64465

VIÇOSA-MG

JUNHO -2017

TATIELE APARECIDA TENSOL

CURRÍCULO ESCOLAR E APLICAÇÃO DA LEI 11.645/08: história e cultura indígena em programas de ensino da educação básica no município de Viçosa (MG).

Monografia apresentada ao Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa como parte das exigências para obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais.

VIÇOSA-MG

JUNHO -2017

TATIELE APARECIDA TENSOL

CURRÍCULO ESCOLAR E APLICAÇÃO DA LEI 11.645/08: história e cultura indígena em programas de ensino da educação básica no município de Viçosa (MG).

Monografia apresentada ao Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa como parte das exigências para obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais.

Aprovado em: 30 de junho de 2017.

Prof. Dr. Jeferson Boechat Soares

Prof. Dr. Fabrício Roberto Costa Oliveira

(Orientador) - Prof. Dr. Marcelo José Oliveira

DEDICATÓRIA

É de inteira dedicação a minha mãe Jandira Polesca Tensol e meu pai Sebastião Daniel Tensol. A meu irmão Tiago Daniel Tensol. E Tio Celso Polesca (*in memoriam*). *In memoriam* aos meus avós maternos família Polesca e aos meus avós paternos família Tensol.

E ainda aos povos indígenas vítimas de genocídios (*in memória*).

AGRADECIMENTOS

À Deus honra e glória!

Muita gratidão a meus pais que não tiveram acesso ao ensino superior, mas fizeram o impossível para minha formação. E meu irmão Tiago D. Tensol.

A minhas amigas(o) e também professores, Bruna Soares de Souza, Luciana de Fátima Abranches, Higor Mozart Geraldo Santos, Joyce E. Oliveira Claudino, Patrícia Gomes Machado, Marynara de Souza Belico e Maria Aparecida Miranda.

A meu enamorado Adriano B. Maximiano.

A meus irmãos vicentinos em Viçosa/MG.

A meu orientador prof. Marcelo José Oliveira e os demais professores do curso de Ciências Sociais – UFV.

Lista de siglas:

- CAPEMA:.....Comissão Nacional de Apoio á produção de materiais didáticos indígenas.
- CBC/MG:.....Conteúdo Básico Comum: Proposta Curricular de Sociologia de Minas Gerais.
- LDB/96:.....Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional.
- OCNEM:Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- PCNEM:..... Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).
- PNE:Plano Nacional de Educação.
- PPP:Projeto Político Pedagógico.

Resumo:

O presente estudo propõe uma reflexão sobre o ensino temático da cultura e história dos povos indígenas, (previsto em Lei nº11.645/2008) na matriz curricular na disciplina Sociologia, em algumas escolas no município de Viçosa/MG. O objetivo é investigar se tal temática é referenciada nas ações curriculares e pedagógicas dos docentes, auxiliando no combate aos preconceitos étnicos. A metodologia alicerçou-se no uso de pesquisa documental e bibliográfica, na problematização do conceito de cultura e da citada Lei, além de entrevistas com roteiro semiestruturado. Conclui-se que, apesar dos docentes conhecerem a legislação e seguirem temas propostos pelo Conteúdo Básico Comum de Minas Gerais e a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, a citada Lei ainda é negligenciada no contexto dos planejamentos analisados. Sendo necessários estudos e aprimoramento para ampliar ações que garantam as abordagens propostas em Lei. Nas considerações finais é apresentada uma proposta de inserção da temática indígena em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVES: Educação; Cultura; Lei nº11.645/2008; Povos indígenas; Sociologia.

Abstract

This study proposes a reflection on the thematic teaching of the culture and history of the indigenous peoples (Provided by the Law n. 11.645/2008) in the syllabus of Sociology class in some schools in the city of Viçosa/MG. The objective is to investigate if the topic in question is referenced in the syllabus and in pedagogical actions of teachers, assisting in the fight against ethnic prejudice. The methodology was based on documentary and bibliographical research, taking into account the problematization of the concept of culture and the Law n. 11.645/2008, with semi-structured interviews. Although teachers are aware of the legislation and follow the topics proposed by the Common Basic Content of the state of Minas Gerais and the Law of Directives and Bases of National Education, results reveal that this Law is still neglected, according to the analyzed course plans. Further studies and improvements are required to expand actions that guarantee the fully approach of the content proposed by the Law. The final considerations propose the insertion of indigenous topics into Sociology class.

KEY WORDS: Education; Culture; Law n. 11.645/2008; Indigenous people; Sociology.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| Lista de siglas:..... | vi |
| Resumo:..... | vii |
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| <i>Capítulo I</i> – “CULTURA” E ESCOLA..... | 5 |
| <i>Capítulo II</i> - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – um breve destaque perante a Legislação..... | 10 |
| <i>Capítulo III</i> - ANÁLISE DOS DADOS: ESCOLAS E DOCENTES..... | 22 |
| <i>Capítulo IV</i> – CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 30 |
| <i>Capítulo V</i> - PROPOSTA DE APLICAÇÃO DA TEMÁTICA..... | 33 |
| Referências bibliográficas:..... | 41 |

ANEXOS

INTRODUÇÃO

Este estudo trata a escola como ambiente socializador e difusor de conhecimento sobre as diversidades culturais perante as intensas inter-relações dos discentes em seu cotidiano no decorrer da formação na educação básica. Tal ambiente é formado por indivíduos de diferentes localidades o que amplia as formas de contato entre os mesmos, com práticas culturais mistas, ou seja, nesse local ocorre a transculturação¹, que, por sua vez, se configura em um desafio analítico. Funari (2016) destaca que: “Falar em transculturação consiste em considerar que os grupos humanos, e mesmo os indivíduos, estão em constante interação e mutação, resultantes desse contato²”.

Partindo-se dessa reflexão, pretende-se abordar se a questão da invisibilidade cultural indígena, por vezes mistificada em relação ao índio e suas atividades, sua história e cultura no contexto escolar, tendo em vista a formação histórico-social e política da sociedade brasileira. Conforme Moacir Gadotti (2007), quando o mesmo toma como base o pensamento de Paulo Freire e a educação, afirma que a escola “como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo³”.

O presente trabalho surgiu de reflexões a partir da observação de mídias e estudos que pretendem retratar povos indígenas, sendo que me desperta a atenção os processos investigativos bem como as constituições culturais e históricas dos próprios povos indígenas no Brasil. O interesse pelo estudo em questão oriunda da recente trajetória profissional da autora, que atua como professora de Sociologia na Educação Básica. A fim de promover reflexões e analisar o ambiente escolar como um meio propício ao contato e/ou distanciamento de questões que envolvem o aprendizado a respeito de elementos históricos e culturais indígenas, com foco nas escolas do município de Viçosa (MG).

Desse modo, apresenta-se a reflexão sobre o ensino da temática indígena na Educação Básica, uma vez que a Lei nº 11.645/2008 tornou-o obrigatório nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil. O contato com a literatura especializada a respeito da

¹ Transculturação – um fenômeno social, referenciado pelo Fernando Ortiz, designando sociedades com fluidez de contato e trocas culturais. Contrário ao modelo de aculturação para distinguir uma cultura mista.

² FUNARI, Pedro Paulo. A temática indígena na escola: subsídios para os professores / Pedro Paulo Funari, Ana Piñón. 1. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016, p.27.

³ GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. 1ªed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007, p.11.

temática dos povos indígenas nos leva para o debate em torno do conceito de cultura e da construção de percepções e diálogos sobre a questão étnica na Educação.

A intenção é investigar de que maneira a existência da legislação citada é refletida/referenciada nas ações de docentes, auxiliando no combate ao preconceito étnico, por meio de políticas públicas em instituições educativas. A atenção se volta para a oferta do conteúdo para os discentes em relação ao tema citado, e para os materiais didáticos de apoio, à escolha do professor de forma apropriada.

O universo de estudo envolveu escolas na circunscrição do município de Viçosa/MG, compreendendo o setor público e privado (ver anexo 01) que oferecem a disciplina de Sociologia. Destaca-se o diálogo que estabeleci com gestores e professores destas escolas sobre ações desenvolvidas e os planejamentos anuais de ensino. No decorrer da monografia estes dados serão apresentados.

O percurso analítico, por sua vez, ficou justamente na condução das ações curriculares e pedagógicas e sua efetividade no tocante a temática indígena junto aos estudantes. Parte-se do pressuposto de que a Lei acima citada tem sido pouco contemplada, sendo que consideramos que o papel docente é chave para concretizar a Lei e incluir temáticas que ainda permanecem fora do campo escolar.

Ainda persistem na sociedade brasileira visões equivocadas sobre os povos indígenas que se reproduzem na própria escola, como, por exemplo, a visão de um índio, “parado no tempo e no espaço”, vivendo no passado, isolado das mudanças e evoluções que permeiam nossa sociedade. Portanto, a referida Lei tem importância fundamental na transformação desta visão, mas sua existência por si só não garante o que a mesma propõe⁴. Até porque, a experiência na docência tem revelado que existem certos equívocos na interpretação da mesma.

Os povos indígenas são muitas vezes apresentados como indivíduos perdidos no espaço, cerceado apenas pela mata e suas atividades cotidianas, sem diálogos, com hábitos e costumes especificamente próprios de sua origem cultural e histórico-social, que os caracterizem como “autêntico” - sem interferências étnicas diversas. Ou seja, sem trocas com a sociedade externa ao seu redor.

⁴ COMAR, Sueli Ribeiro, RUARO, Juliana Cristina. *As Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08: os limites e as perspectivas de uma legislação*. In: II Simpósio Nacional de Educação. XXI Semana de Pedagogia. 2010. Disponível em <http://cac-pph.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/196.pdf>

A pesquisa se torna relevante ao lembrar que estamos a quase uma década da aprovação da Lei nº11.645/08, que insere a temática “*História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*”⁵ - no ambiente escolar, e ainda continuamos enfrentando dificuldades para efetivamente conseguir problematizar e acrescentar os temas que ampliem a compreensão dos estudantes e da comunidade escolar em relação a essa questão. Sendo assim, a relevância da presente pesquisa se faz principalmente pelo foco dado, de direcionar o tema para o processo pedagógico que se ampara em Lei no tocante às minorias étnicas, já que estamos em um país diverso culturalmente e de complexas relações de poder, multifacetada, com evidente assimetria de Direitos. Concebemos as práticas escolares, pautadas pelo (projeto pedagógico e planejamento anual do professor, com instrumentos) – capazes de formar novos horizontes para seus discentes.

De modo a fundamentar a análise da pesquisa, são levantadas as seguintes questões:

O que de fato tem sido proposto em termos de adequações e mudanças a partir da Lei 11.645/08, que insere a temática “*História e Cultura Afro-brasileira e indígena*”? Há abertura para apreensão de visões sobre o índio e como este indivíduo é apresentado na escola? Quais reflexões são motivadas sobre a diversidade étnica acerca dos “indígenas” na sociedade atual? Sabendo-se que, os povos indígenas não constituem nação única.

No Brasil contabilizando em número, o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – 2010⁶ apontam 305 etnias diferentes e 274 línguas e/ou dialetos indígenas. Em Minas Gerais, há uma população de 31.677 indígenas, sendo que destes, apenas 9.682 com domicílio localizado em terras demarcadas como território indígena, os demais se declaram com descendência indígena e vivem em domicílios de municípios urbanizados. A distribuição indígena que habita o Estado de Minas Gerais de acordo com dados do ISA – Instituto Socioambiental⁷ se dispõem da seguinte forma: Terra indígena Xacriabá e Domínia Indígena Riachão / Luiza do Vale, habitada pela etnia Xacriabá. Terra Indígena

⁵ Lei citada no Art.26 –A. no § 1º. Destacando que “*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.*” Com intuito de resgate histórico da formação do Brasil, porém o foco deste estudo permeia os grupos étnicos indígenas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm .Acesso: 01/07/2016.

⁶ Dados obtidos em consulta no site da Fundação Nacional do Índio, com o encarte baseado no Censo do IBGE -2010. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12-Dez/pdf-brasil-ind.pdf>

⁷ Mapa de dados, disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/#pesquisa>

Maxacali, habitada pela etnia Maxacali. Fazenda Guarani, área habitada pela etnia Pataxó e Krenak, na Terra Indígena Krenak, etnia Krenak. E por fim Terra Indígena Kaxixó, etnia Kaxixó. Informações que apontam em evidência a presença indígena em Minas Gerais, desconstruindo a ideia do índio como um ser distante geograficamente.

A metodologia empregada consistiu na análise crítica dos documentos oficiais à luz de bibliografia especializada, bem como a aplicação de um questionário acerca da formação do docente (pesquisa qualitativa para entrevistas com roteiro semiestruturado em anexo 02), o que possibilitou o trabalho com dados quantitativos e qualitativos. Foram analisados documentos oficiais que regulamentam o plano nacional da educação e legislações previstas sobre o tema, manuais sobre a abordagem da temática em questão, documentos interescolares como Projeto Político Pedagógico e planejamento anual do professor. Bem como os parâmetros fornecidos pelo sistema de educação do Estado de Minas Gerais que orientam a formação curricular das disciplinas de ciências humanas, no sentido de que incentivem a proposta do ensino e apreensão da cultura e suas diversidades na disciplina Sociologia.

Segundo a Secretaria de Estado e Educação - O Conteúdo Básico Comum de Sociologia - CBC de Minas Gerais, menciona que “o objetivo principal é propiciar aos alunos, de forma apropriada e simples, um primeiro contato com o modo de “olhar” a vida em sociedade que é característico do campo de conhecimento da Sociologia⁸”.

Conforme Graça Graúna (2011), “a partir de março de 2008, é [constante na prática docente], a procura por um modelo que oriente o uso da lei nas disciplinas de Literatura, História, Geografia, Língua Portuguesa, Artes e outras disciplinas afins”.⁹

Capítulo I – “CULTURA” E ESCOLA

Considerando alguns aportes teóricos sobre o tema, em meados do século XIX a cultura seria parte da civilização, pois no entendimento do conceito de cultura desenvolvido por Edward Taylor e defendido pelos Evolucionistas, as sociedades eram

⁸ BRASIL, Conteúdo Básico Comum: Proposta Curricular de Sociologia (CBC/MG). Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais; Minas Gerais, 2008.

⁹ GRAÚNA, Graça. *Educação, Literatura e Direitos Humanos: visões indígena da Lei 11.645/08*. In: Educação e Linguagem, vol. 14, nº 23/24, 2011, p. 231-260. (grifo nosso)

vistas de maneira estratificada e hierarquizada. Todas as sociedades passariam por estágios culturais rumo à civilização, percorrendo a vida selvagem, a barbárie e a “civilizada”¹⁰.

Em um segundo momento, as culturas são relativizadas e a ideia de civilização única e linear é criticada. Cultura é o singular, é o momento de cada sociedade e os seus percursos, sendo distinta de civilização e da noção de continuidade e igualdade final. Sendo assim, a “civilização” deixa de existir, o que passa a figurar como principal são as culturas. A partir de Franz Boas a concepção de cultura nos leva a ver cada sociedade em separado, com os seus percursos históricos e trocas com aqueles em sua volta. Todavia, a definição do conceito cultura ainda não se torna única ou singular. A amplitude do termo nos leva de encontro à abordagem que considera “*cultura como sistemas simbólicos*”. O principal expoente dessa corrente é Clifford Geertz (1989).

Sendo assim, a ideia de cultura compreende um “sistema simbólico” sendo aquilo que os indivíduos partilham e apreendem, não apenas em termos concretos, mas também abstratamente em termos de valores compartilhados. Mesmo assim, a cultura pode ser confrontada por aqueles que dela não partilham, ou mesmo negada por aqueles que sobre outros grupos querem impor seus interesses de poder. Estas relações de diferença e assimetria definem-se por fronteiras simbólicas. Frédrik Barth afirma,

Uma vez que a cultura nada mais é do que uma maneira de descrever o comportamento humano, segue-se disso que há grupos delimitados de pessoas, ou seja, unidades étnicas que correspondem a cada cultura. Muita **atenção tem sido dedicada às diferenças entre culturas, bem como às suas fronteiras e às conexões históricas entre elas**; mas o processo de constituição dos grupos étnicos e a natureza das fronteiras entre esses não têm sido investigados na mesma medida¹¹. (2000, p.25 -grifo nosso)

O autor nos provoca uma reflexão a respeito da noção de fronteiras entre culturas, reforçadas por algumas instituições, em especial as que fazem parte do sistema educacional. É sabido, por exemplo, que se comemora o dia do índio, entre outras datas. A definição de cultura de Frédrik Barth (2000) nos provoca a respeito de fronteiras reforçadas por algumas instituições mantidas e/ou criadas através de políticas

¹⁰ CUCHE, Denys. A noção de cultura nas ciências sociais. Tradução de Viviane Ribeiro. 2.ed. Bauru: EDUSC, (p.33-51– passim), 2002. Nesse livro foram retiradas as considerações sobre Edward Taylor e Franz Boas.

¹¹ BARTH, Frédrik. “Os grupos étnicos e Suas fronteiras” in LAK, Tomke. (org) *O Guru, O iniciador e Outras Variações Antropológicas*, Rio de Janeiro: Contra Capa, (p.25-67), 2000.

governamentais e/ou educacionais que pouco contribuem para o reconhecimento de lutas históricas legítimas protagonizadas por povos indígenas.

Propomos que a adequação da referida Lei se faz pela dificuldade de redefinição destas fronteiras entre, conhecimento escolar, da linguagem “cultura” da escola, e conhecimento indígena para a apropriação de seus Direitos. Assim, detemo-nos em fronteiras de conhecimento, que nos separa do desconhecido. As “zonas fronteiriças”¹² existem na agência da produção da cultura, e definem suas margens, cujos signos e atores transitam e se formam nos limites de tais fronteiras. Barth (2000), ao trabalhar a noção de “fronteiras” propõe limites e demarcações, pois grupos étnicos firmam sua etnicidade dentro dos limites de sistemas sociais, onde esses possam ser analisados. E o que percebemos é o direito à diferença étnica a ser cultivada pelos povos indígenas fadados à margem da cultura hegemônica do “homem branco”.

Portanto, *eticidade*¹³ torna-se um conceito reivindicatório, organizador, tendo como referência o histórico de lutas destes povos que se constituem em minoria social.

Ao tratar o estudo de grupos étnicos em constantes fluxos de contato, em especial os indígenas no Brasil, Pedro Paulo Funari abre a seguinte relação entre escola e política,

A escola, ao longo da história do Brasil, tem cristalizado determinadas imagens sobre os índios que “fazem a cabeça” dos cidadãos presentes e futuros. Com isso, muitas vezes, acabam favorecendo a exclusão ou, pelo menos, **o esmaecimento da presença indígena na sociedade e na cultura brasileiras** [...] Entretanto se houver vontade política para tanto, é inegável o papel que a escola pode ter no sentido de atuar para uma maior compreensão do quanto o Brasil deve aos índios e como se enriquece, em termos culturais, com essa experiência. (FUNARI, 2016, p.8 - grifo nosso)

Segundo o autor citado, a restrita noção de que o Brasil seria um povo “mestiço” e aculturado, perde força explicativa, e toma corpo a noção de diversidade e a transculturação.

No ambiente escolar a história e cultura, ganha ainda mais desafios analíticos e “fronteiras”. Segundo Pedro Paulo Funari (2016),

Por isso mesmo, o conceito mais amplo de transculturação tem sido o mais utilizado, pois não distingue sociedades homogêneas e

¹² HANNERZ, Ulf. “Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da Antropologia transnacional” in *Mana*, volume 3(1), 1997.

¹³ CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. “Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível”. In: Carneiro da Cunha (org). “Cultura com aspas e outros ensaios”, São Paulo: Cosac & Naif, (p. 235-244), 2009.

heterogêneas, já que todas são consideradas mistas, variadas e mutantes. [...] Isso tudo é fundamental quando pensamos especificamente nas sociedades indígenas, lembrando que se trata de culturas complexas, variadas, em constante interação e mudança. Repletas de conflitos, com visões de mundo e práticas de vidas ricas, e por vezes inspiradas, sempre interessantes e significativas. (FUNARI, 2016, p.27)

Tais apontamentos se exemplificam em constantes notícias e veículos midiáticos no Brasil e em países que fazem fronteira, relatando séculos de deslocamentos e fluxos migratórios nos limites de reservas de áreas demarcadas de terras indígenas e para além destas fronteiras. E exemplos vêm ocorrendo na divisa do Brasil com Venezuela, indígenas¹⁴ migram, em busca de alimento e ou abrigo, decorrente dos impactos dos sistemas econômicos alheios, conflitos por territórios ou desastres naturais. Frente a estes episódios são acionados aparelhos de Estado, como, secretarias de estado e direitos humanos, bem como setores não governamentais, acarretando diversas mobilizações civis acerca de acolhimento e dignidade humana, diante da crescente pauperização dos grupos sob ameaça de perda de território, ações depredadoras como as dos setores de mineração, madeireiro e pastoril de carne bovina, levando levadas do segmento indígena à situação de sem terras e sem teto. Contexto que coloca a cultura indígena na condição marginal e da invisibilidade social e política. Nesse sentido é que ponderamos o papel da escola na discussão da questão indígena na formação dos estudantes, no sentido de compreender o processo de colonização das terras brasileiras a partir da desmistificação do “heroísmo” europeu e do índio ingênuo que aguarda os benefícios da civilização chegada.

É sabido que no Brasil existem escolas indígenas em áreas demarcadas como terras indígenas espalhadas pelo país. Tais escolas possuem seus próprios sistemas de organização e transmissão de seus conhecimentos, respeitando a tradição oral dos povos indígenas, transmitidas por gerações, valorizando suas narrativas, ainda que o diálogo no espaço escolar de índios e não-índios apresentem “confrontos interétnicos¹⁵”. Funari (2016) cita antropólogos que situam o valor destas narrativas a partir da mitologia indígena que auxiliam na compreensão de mundo. Ressalvam Claude Lévi-Straus e Maurice Godelier que um “relato mítico”,

¹⁴ Nos noticiários indígenas da etnia Warao, são classificados como “novos imigrantes”, na divisa do estado de Manaus, disponível em: <http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/imigrantes-indigenas-ocupam-ruas-no-am-para-fugir-da-fome-na-venezuela.ghtml> & <http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2017/03/mpf-instaura-inquerito-para-monitorar-apoio-indios-venezuelanos-no-am.html> Acesso: 16/03/2017.

¹⁵ LOPES DA SILVA, Aracy; LEAL FERREIRA, Mariana Kawal (org). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

Longe de ser, como muitas vezes se pretendeu, obra de uma “função fabulatória”, virando as costas à realidade, os mitos e os ritos oferecem como valor principal a preservação até nossa época, sob uma forma residual, de modos de observação e de reflexão que foram (e sem dúvida permanecem) exatamente adaptadas e descobertas de um certo tipo: aqueles que a natureza autorizava a partir da organização e da exploração especulativa do mundo sensível. **Esta ciência do concreto deveria ser, por essência, limitada a outros resultados que àqueles prometidos as ciências exatas e naturais, mas ela não foi menos científica, e seus resultados não foram menos irrealis.**¹⁶ (grifo nosso)

Assim, a concepção de racional e científico acerca de explicações para compreensão de mundo no contexto indígena se baseia no que faz sentido ao grupo social, bem como seus elementos étnicos distintos.

Após a promulgação da Lei 11.645/08 há um investimento governamental para financiar escritos pedagógicos indígenas, ampliando a literatura de apoio sobre elementos e hábitos historiográficos de alguns povos, principalmente elaborados por autores indígenas como, por exemplo, a CAPEMA¹⁷ – Comissão Nacional de apoio à produção de materiais didáticos indígenas, realizada pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ganham o cenário manuais de apoio didáticos e para-didático em língua indígena.

Segundo Nilza Figueiredo e Susana Grillo Guimarães,

Esses materiais são resultados de políticas voltadas à promoção da efetividade dos direitos culturais, lingüísticos e educacionais dos povos indígenas. Desde 2003, importantes passos vêm sendo dados para a institucionalização e enraizamento **de políticas de reconhecimento da diversidade sociocultural que caracteriza a sociedade brasileira. Programas e ações voltadas para a valorização da sociodiversidade dos povos indígenas nas políticas educacionais do país** se fortaleceram, possibilitando visibilidade e proteção ao patrimônio cultural desses povos. Com a criação, em 2005, da Comissão Nacional de Apoio à Produção de Materiais Didáticos Indígenas (Capema), foi garantida a participação de especialistas indígenas e não-indígenas na avaliação e seleção dessas obras, qualificando-as no que diz respeito a sua relevância sociocultural.¹⁸ (grifos nosso)

Para tanto, o Plano Nacional da Educação e Lei de Diretrizes e Bases para formação continuada propõe como meta o desenvolvimento de estratégias que visem à

¹⁶ Claude Lévi-Strauss, O pensamento selvagem, 1962, Apud FUNARI, Pedro Paulo. *A temática indígena na escola: subsídios para os professores* / Pedro Paulo Funari, Ana Piñón.1. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, p.69, 2016.

¹⁷ CAPEMA - Comissão Nacional de apoio a produção de materiais didáticos indígenas, realizada pela portaria nº.13, de 21.07.2005. Organização: Nilza Figueiredo e Susana Grillo Guimarães, Brasília, junho de 2008. (p.1- passim)

¹⁸ CAPEMA, 2008, Idem. p.1-passim.

valorização do conhecimento transdisciplinar. Vale ressaltar que o estado de Minas Gerais produz debates e iniciativas decorrentes da política pública voltadas a grupos étnicos citados na temática base da lei 11.645/08.

O que pode ser constatado, ainda de acordo com as autoras acima mencionadas:

É importante ressaltar que para se chegar a esse resultado foi fundamental a valiosa participação do Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras, vinculado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. E, além disso, o que torna o valor social dessas obras incalculável é o fato de serem de autoria de professores indígenas, produzidos coletivamente durante cursos de formação docente no magistério ou na licenciatura intercultural e a partir de pesquisas com sábios e especialistas indígenas de cada povo. **Assim, valores e conhecimentos acumulados sobre as relações humanas, o mundo natural, cosmologias, práticas de produção e reprodução de diferentes concepções e visões de mundo, são expressos em português ou nas línguas originárias, valorizando-as, revitalizando-as e tornando possível a democracia linguística e a manutenção do multilinguismo, ainda pouco conhecido e valorizado em nosso país.** A maioria das línguas indígenas aqui a apresentadas é falada por poucas pessoas, o que as mantém em constante risco de extinção e/ou enfraquecimento.¹⁹ (grifos nossos)

Portanto, tais materiais didáticos fornecem subsídios para amparar a discussão sobre a necessidade de desnaturalização e desconstrução de que a cultura dos povos indígenas ou “tradicional” é estática. E a escola e o professor são, respectivamente, ambiente e mediador que auxiliam no exercício da alteridade, em que observar e entender o “outro” como uma viagem em outros mundos possíveis, no interior ou contíguos ao mundo habitado pelo estudante.

Capítulo II- EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – um breve destaque perante a Legislação.

O sistema educacional brasileiro estabelece diretrizes e bases para a educação no âmbito nacional. Sendo assim, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei nº9.394/1996 estabelece princípios e fins para a educação realizada em todo o território brasileiro. Abaixo são apresentados recortes da LDB e outros documentos no que concerne a temática indígena, étnico-racial e pluralidades culturais, como também será apresentado e problematizado alguns autores e seus pensamentos.

¹⁹ CAPEMA, op.cit, p.1-passim.

Como princípio para a temática em questão, destaco o artigo 3º inciso “IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância”, e “XII – consideração com a diversidade étnico-racial²⁰”. Assim, o ambiente escolar torna-se local de abertura e ampliação das fronteiras para o diálogo em torno das novas noções de alteridade pluricultural em todos os níveis escolares.

Na sessão das modalidades de educação e ensino na educação básica a LDB/96, em seu artigo 26, menciona que os currículos em nível “fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”, sendo que, deverá conter uma “parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e política”. E reforça:

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.²¹

Portanto, abre espaço a inclusão de temas extracurriculares como festejos populares e/ou religiosos, que transcendem e apreendem conhecimentos de costumes do cotidiano na formação do indivíduo.

A LDB/96 aponta mudanças na redação dada em 2008, no Art.26-A, relacionada à educação indígena,

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.²²

²⁰ Incluída pela Lei nº12.796 de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso: 07/08/2016.

²¹ Lei nº9.394, DE 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso: 07/07/2016.

²² Lei nº11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

Com relação ao § 2º, verificamos sua ocorrência com predominância específica na escola quando das comemorações ao dia 19 de abril - o “Dia do índio”²³ que, por vezes coloca o índio como um único povo num festejo folclórico, ou seja, fantasioso. O índio é visto como aquele que permanece atrelado ao passado e fechado em seu espaço geográfico. Já, o destaque “em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” de certa forma restringe a interdisciplinaridade que poderia ser dada ao tema.

O artigo 26 –A. sofre alterações em 2008, com a obrigatoriedade do estudo das temáticas Afro-brasileira e indígena, dando destaque a sua história e contribuições na formação de uma sociedade nacional e valorização da diversidade cultural do Brasil.

No artigo 35, temos: “III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação étnica e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.”²⁴

A combinação destes dois artigos reforça-se no material Orientação Curricular para o Ensino Médio²⁵ – OCNEM ao referenciar a diversidade étnica dentro dos “conceitos básicos em história”, nos tópicos Cultura e Poder, explorados na disciplina História, abrindo o seguinte destaque:

O estudo da África e das culturas afro-brasileiras, assim como o olhar atento às culturas indígenas, darão consistência à compreensão da diversidade e da unidade que fazem da História do Brasil o complexo cultural que lhe dá vida e sentido.²⁶

Portanto, orientações curriculares em escolas “tradicionais” atentam para a reformulação da formação em termos de identidade nacional, revisando as origens do poder que formulam a concepção de Estado e de tutela dos povos indígenas e sua subalternização, como a dos povos afros. Não basta afirmar que o Brasil é pluricultural, é necessário revisar criticamente a dinâmica social e política desta diversidade, provocando a ressignificação das relações históricas e atuais das trocas e contatos na formação da sociedade nacional desde o período colonial brasileiro. Ainda em 2008, com relação ao ensino médio, a Lei de

²³Decreto-Lei nº5.540, de 02 de junho de 1943. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5540-2-junho-1943-415603-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso: 07/03/2017.

²⁴ Grifo nosso. Lei nº9.394, DE 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

²⁵ BRASIL, Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias (OCNEM). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; vol.3, Brasília, 2006.

²⁶ Idem, OCNEM, 2006, p.77.

Diretrizes e Bases - LDB/96 no art.36 coloca a seguinte diretriz sobre o currículo: “IV – serão incluídas a Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio²⁷”. Ampliando o acesso ao conhecimento, exercício da cidadania e reflexão sobre a identidade social de nosso país, no qual a disciplina Sociologia em específico não se omite curricularmente na discussão sobre o contexto temático da Lei 11.645/08 em foco.

Durante este estudo, a LDB/96, em medida provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016²⁸, sofre um corte de alguns incisos e reformulação da escrita com a retirada de disciplinas obrigatórias, incluindo a Sociologia. Porém, após movimentação de associações de profissionais da área, o poder executivo reescreveu a medida provisória citada anteriormente, que se converte em Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017²⁹.

O Art. 35 – A. Referente à Base Nacional Comum Curricular define direito e objetivos para o aprendizado no ensino médio, segundo diretrizes do Conselho Nacional de Educação, incluída na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, no inciso – “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.”³⁰

Visando a integração dos grupos étnicos à legislação, a LDB/96 destaca a questão indígena, dispondo o seguinte no artigo 78, “com a colaboração de agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa” com o intuito de ofertar a educação bilíngue. A fim de alcançarem objetivos que recuperem “suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”. Portanto, ao citar agências federais e de fomento a cultura deixa em aberto como isto será introduzido no ambiente de formação dos indivíduos no período escolar básico, pois tais agências atuam com mais frequência em níveis superiores de ensino, universidades (como exemplo, o NEAB³¹ – Núcleo de estudos Afro-Brasileiros, com sede na Universidade Federal de Viçosa/MG, e o NEABI³² – Núcleo

²⁷ Lei nº11.684, 02 de junho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm

²⁸ Em que o poder legislativo “institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.” Bem como as alterações na carga horária já para efetivo a partir de março de 2017.

²⁹BRASIL, LDB/96. A partir de março de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm

³⁰ Ibidem, BRASIL, LDB/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso junho de 2017.

³¹ Núcleo voltado principalmente para a reflexão de políticas de diversidades culturais e desigualdades étnicorraciais no ambiente universitário. Blog disponível em: <http://neabvicosa.blogspot.com.br/p/historico-do-neab-ufv.html>

³² Núcleo de estudo voltado a ensino, pesquisa e extensão, que promove grupos de estudos acerca da temática Afrodescendente e Indígena. Disponível em: <https://ufopneab.wixsite.com/neabiufop>

de estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, com sede na Universidade Federal de Ouro Preto/MG no qual há debates e cursos de formação voltados a universitários sobre temas relevantes), faculdades, fundações e afins.

Outro objetivo se dá na garantia aos índios com “acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades não-índia”³³. O grifo anterior pode soar, como uma visão etnocêntrica dos que elaboram tais legislações, no que se referem a conhecimento técnico, quando pressupõem que os povos indígenas são desprovidos de técnicas ou estruturas que os organizem. Reforçam que a história oral, repassada pelas gerações não se faz suficiente para manutenção da cultura, sendo povos ágrafos.

O Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Básica dispõem do material Orientação Curricular para o Ensino Médio, onde o objetivo é apresentar os temas a serem trabalhados pelo professor e a escola. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCNEM analisado, que cabe a este estudo (Lei 11.645/08), não é citado de forma clara na parte de Ciências Humanas e suas tecnologias - disciplinas: Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

Na OCNEM a disciplina Sociologia sugere aporte teórico no estudo da temática da história e cultura Afrodescendente e Indígena e a ação do indivíduo pertencente a este universo. Supondo esta interdisciplinaridade, afirma:

Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a *desnaturalização* das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizadores³⁴.

Ou seja, a Sociologia dialoga com a História e Geografia, colocando sua importância quando se alia ao estudo sobre uma determinada temática, por exemplo, o conceito de cultura, indivíduo e sociedade desenvolvidos por temas e teorias de análise, que os complementa e possibilite a apreensão do conteúdo no ambiente escolar.

³³BRASIL. LDB/96, Idem. Grifo nosso.

³⁴ BRASIL, Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias (OCNEM). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; vol.3, Brasília, (p.105-106), 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf

Ana Lúcia Valente³⁵ abre uma crítica em seus estudos sobre parâmetros curriculares nacionais analisados em 1997, que tratavam “a temática da pluralidade cultural nas escolas” como contribuição para um combate a preconceitos e discriminações. Porém, à atenção às diferenças deixava uma falsa impressão de que era o suficiente no ambiente escolar, pois segundo a autora “acaba despolitizando e mascarando relações de poder e dominação presentes na sociedade brasileira”, e que se reproduzem na própria escola. O que reforça tais observações é o fato de que a obrigatoriedade da temática étnico racial só fora implementada como obrigatória em 2008, conforme referenciado acima, na citação do art.26 –A.

Tassinari e Gobbi³⁶ frisam que mudanças na legislação brasileira são conquista de direitos indígenas, fruto de movimentos sociais que ocorreram ao longo dos anos 1980 com lideranças indígenas pelo país apoiados em entidades religiosas e intelectuais. E reforçam que há um avanço no reconhecimento das escolas indígenas como formadoras de suas próprias formas de pedagogias para transmissão e manutenção de sua história e cultura. E constata-se que em 1988, com a Constituinte nos artigos 210, 215 e 231 asseguram a utilização de suas línguas maternas, processos de aprendizagem próprios, valorização de manifestações e direitos culturais indígenas. Reforçam que cabe à União a demarcação de terras, proteção e o fazer respeitar todos os seus bens.

Izabel Gobbi destaca ainda desafios do ensino sobre povos indígenas nas escolas tradicionais – não-indígena, ou seja: escola de ensino regular voltada para o público em geral, não o público especificamente indígena, e não situada em território indígena. Mesmo assim, após um estudo analítico sobre materiais didáticos fornecidos pelo Ministério da Educação (1999-2005) em nível fundamental a mesma constata que,

[...] ainda são reproduzidos pressupostos evolucionistas e valores etnocêntricos, os povos indígenas são mencionados como pertencentes ao passado, caracterizados como primitivos e têm seus conhecimentos desconsiderados. As referências às culturas não-europeias são sempre em relação ou em comparação às culturas europeias, dando a essas últimas uma valoração positiva, em detrimento das outras.³⁷

³⁵ VALENTE, Ana L. Conhecimentos Antropológicos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: para uma discussão sobre pluralidade cultural. In: GUSMÃO, Neusa (org). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*, São Paulo: Biruta, 2003.

³⁶ TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. GOBBI, Izabel. Políticas públicas e educação para e sobre indígenas. *Revista educação*. Vol.34. n°1. Janeiro/abril. 2009.

³⁷ TASSINARI, 2009, p. 5.

Tal estudo conclui que as informações sobre os povos indígenas são contraditórias e vagas, quando aponta a existência dos indígenas no passado, como “primitivos” e desvalorização de seus conhecimentos. A autora frisa que só há menção a importância indígena e negra na formação histórica durante o processo de colonização e exploração de recursos no Brasil, muitas vezes considerados mão de obra rural e escrava para o trabalho naquela época. A respeito destes grupos étnicos, percebe-se que dá pouca atenção ao conceito de cultura, deixando de lado a associação de índios como espécies diferenciada por raça, dando ênfase que as diferenças de índios e não-índios se formam pelas diferenças culturais.

Retomando a Lei de Diretrizes e Bases – LDB/96 no artigo 79, em que compete à União o apoio técnico e financeiro para ensino da “educação intercultural às comunidades indígenas”, lê-se que o Plano Nacional de Educação terão os seguintes objetivos:

- I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.³⁸

Os objetivos anteriores reforçam a reflexão das autoras Tassinari, Valente e Gobbi, ao assinalarem que o desafio está no tratamento e transmissão dos conhecimentos indígenas e sobre os indígenas nas escolas indígenas e “tradicionais”, no sentido de desconstruírem noções e visões preconceituosas sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena. Destacando a urgência de formação e capacitação de professores acerca do tema, um avanço foi à lei nº12.416³⁹ sobre a oferta e assistência de educação superior para povos indígenas.

³⁸ LDB/96, Lei nº9.394, 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

³⁹ Lei nº12.416, de 09 de junho de 2011. Prevê: §3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

Tais objetivos se reforçam no PNE - Plano Nacional de Educação⁴⁰ (2014-2024), aprovado pela Lei nº13.005, traçando metas e estratégias que visem o cumprimento e garantias na educação. Em seu Art. 8º,

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

[...] II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;⁴¹

Este plano é composto por metas e estratégias que reforçam a LDB/96 e suas alterações no decorrer dos anos, esse destaca ainda princípios de garantias de direitos e deveres coletivos e individuais previstos na Constituição de 1988. Porém, deixa em aberto a quem compete tais estratégias que, ora é da União, dos estados, ora dos municípios e de parcerias com fundações, instituições que visem estudos e ações voltadas a grupos étnico raciais.

A seguir apresento estratégias que auxiliam no complemento deste estudo e que aparecem no Plano Nacional de Educação, são elas:

Meta 3 – estratégia:

3.7. fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;

Meta 05 – estratégia:

5.5. apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

Meta 06 – estratégia:

6.7. atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e infirmada, considerando-se as peculiaridades locais;

Meta 07 - estratégias:

7.25. garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações

⁴⁰ BRASIL, Plano Nacional de Educação (2014-2024). Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014, edição atualizada até 19/06/2015. Centro de Documentação e Informação. Coordenação Edições Câmara, Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

⁴¹ Ibidem, Lei nº13.005, p.46;

educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por **meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial**, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;

7.26. consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: **o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural**; a participação da comunidade na definição do modelo de **organização pedagógica** e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

7.27. desenvolver **currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena**, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência;

Meta 11 – estratégia;

11.9. expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;

Meta 12 – estratégia;

12.13. **expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;**⁴²(grifos nosso)

Tais estratégias são destinadas a se cumprirem no prazo de 10 anos.

As estratégias anteriores pretendem expandir a formação profissional, apoiar suas necessidades, garantir acesso à escola em todos os níveis do básico ao superior, bem como ações pedagógicas para cumprimento das Leis n° 10.639/03⁴³ e n°11.645/08, para

⁴² BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei n°13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. - 2ªed. – Brasília: Câmara dos deputados, Edições Câmara, 2015. [Edição atualizada até 19/06/15] (Grifos nosso) (PP. 54, 59-60, 65-66, 72, 74).

⁴³ Lei n° 10.639, de 09 de janeiro de 2003. E que estabelece no Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

“implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial” que favoreçam os grupos citados.

Quando o “objeto de conhecimento” neste estudo é a história e cultura dos povos indígenas, no documento Parâmetros Curriculares Nacionais no Ensino Médio – PCNEM/2002, não há referência clara, mas sugere a contextualização sociocultural como competências e habilidades adquiridas pela disciplina Sociologia no Ensino Médio.

Funari (2016) destaca o estatuto jurídico indígena, quando afirma que no Brasil colônia “os índios foram considerados incapazes” e escravizados. Com a “restauração das liberdades civis em 1985, foram adotadas diversas medidas para garantir o direito dos índios às suas terras”. Em 1988, “pela primeira vez na história do Brasil, foi reconhecido seu direito à diferença [art.231], rompendo com a busca da assimilação, que havia prevalecido até então”⁴⁴. No estatuto do índio da Comissão Nacional de política indigenista⁴⁵, temos a seguinte consideração,

Art. 6º. A política de proteção dos povos indígenas e promoção dos direitos indígenas terá como finalidades: I - **garantir aos indígenas o acesso aos conhecimentos da sociedade brasileira e sobre o seu funcionamento**; II - garantir meios para sua auto-sustentação, respeitadas as suas **diferenças culturais**; III - assegurar a possibilidade de livre escolha dos seus meios de vida e de subsistência; IV - **assegurar o seu reconhecimento como grupos etnicamente diferenciados**, respeitando suas organizações sociais, usos, costumes, línguas e tradições, seus modos de viver, criar e fazer, seus valores culturais e artísticos e demais formas de expressão; V - garantir a posse e a permanência nas suas terras e o usufruto exclusivo das riquezas dos solos, rios e lagos nelas existentes; VI - garantir o pleno exercício dos direitos civis e políticos; VII - proteger os bens de valor artístico, **histórico e cultural**, os sítios arqueológicos e **as demais formas de referência à identidade, à ação e à história dos povos ou comunidades indígenas**; VIII – proteger os povos em risco de extinção, em situação de isolamento voluntário ou não contatados. Parágrafo único. A política disposta no caput deste artigo se aplica a todos os indígenas, indistintamente, independente da localidade em que se encontrem. (BRASÍLIA, 2009, p.2-3, grifos nosso)

Ainda assim perduram as lutas pelos interesses dos indígenas como “cidadãos de pleno direito”. O que já conquistaram foi à questão jurídica da “perda de tutela”, por parte do

⁴⁴ FUNARI, ibidem, p.62.

⁴⁵ BRASIL, Ministério da Justiça. Proposta da Comissão Nacional de política indigenista. Brasília, 05 de junho de 2009. Disponível em: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/presidencia/pdf/Estatuto-do-Indio_CNPI/Estatuto_Povos_Indigenas-Proposta_CNPI-2009.pdf Acesso: 20/05/2017.

Estado, incentivando a disseminação e consolidação das associações indígenas.⁴⁶ O que abre espaço para o protagonismo da participação e representação político democrática.

No contexto da esfera pública, as políticas de reconhecimento baseadas na noção de respeito igual, segundo o autor Axel Honneth (2003) destaca dois movimentos em tensão. De um lado, uma política universalista, que coloca a ênfase na igualdade [desde que, permita a igualdade com as peculiaridades sem perdas], na dignidade essencial a cada indivíduo, assegurando direitos iguais de cidadania a todos. Mas de outro, uma política com maior conexão com a noção de identidade, que coloca seu destaque na diferença. As teorias do reconhecimento debatidas pelo autor propiciam a explicação da origem de movimentos, lutas sociais e de processos intersubjetivos capazes de promover o desenvolvimento das potencialidades individuais.

A ação por reconhecimento reflete, portanto, a necessidade de os indivíduos procurarem espaços de valorização de seus anseios. A luta pelo reconhecimento travada por estes povos se apresenta então como reivindicações não apenas sobre a dimensão simbólica no sentido de identidade grupal e igualdade jurídica, mas, sobretudo, e é aí que se relaciona com a questão às condições primordiais aos povos indígenas - a terra e à manutenção das interações cotidianas dos indivíduos pertencentes por cada etnia. Sendo assim, cabe aos indivíduos definirem o que é coletivo através da participação em sociedades civis como agentes políticos que represente e assegure suas reivindicações. Segundo o autor, é no compartilhamento das demandas que se deve pensar por uma redistribuição no acesso a direitos para além de uma igualdade formal e jurídica.

Vislumbrando esta legislação e seu impacto em políticas de educação localizadas, temos como parâmetro a proposta do Conteúdo Básico Comum⁴⁷ - CBC de Minas Gerais. A mesma trata de uma “estratégia” e proposta de trabalho para o professor em sala de aula, promovendo a análise social de fenômenos sociais e históricos, de maneira que o conhecimento sociológico permita o descolamento do senso comum na compreensão destes fenômenos.

Quando em seu eixo temático 02⁴⁸ a “análise Sociológica do Mundo Moderno: a Sociedade em que Vivemos”, propõe tópicos: “3.Valores, normas e a diversidade cultural; identidades grupais e sociais; diferenças e tolerância”. E como habilidade básica, “1 –

⁴⁶ FUNARI, *ibidem*, p.63.

⁴⁷ PRATES, A. P, Antônio. Et al. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Proposta curricular. Conteúdo Básico Comum - CBC de Sociologia. (p. 6-25 *passim*). Criado em 30/01/2008.

⁴⁸ *Idem*, p.20.

Identificar focos e bases de identidade que mobilizam pessoas e grupos dentro da sociedade (gênero, faixa etária, raça, classe, grupos étnicos, etc.)”, sem mais especificações.

No eixo 03⁴⁹ temos o seguinte: “A abordagem sociológica de questões sociais no Brasil contemporâneo”, em seus tópicos: “1. Raça e seus efeitos sobre desigualdade e discriminação racial no Brasil; Raça e mobilidade social.” Tem como habilidades básicas: “1. Identificar os processos de preconceito e discriminação racial no Brasil. 2. Ler e analisar tabelas simples sobre dados de mobilidade e estratificação social no Brasil.” E temas complementares: “1. A constituição multirracial da sociedade brasileira. (A concepção de Gilberto Freyre)” e “2. A questão da discriminação de minorias na sociedade brasileira: índios, gays, idosos”. O Conteúdo Básico Comum caracteriza-se como um ementário, inclusive bastante aberto, e necessariamente não resolve o problema teórico-metodológico da disciplina, sobretudo nas orientações para a questão da transposição didática, sendo ainda incipiente na questão indígena.

Na condição de autora docente no presente estudo, a observação empírica e participante no ambiente de trabalho escolar leva-me à reflexão acerca do pensamento do sociólogo Charles Wright Mills (1975), na obra “A imaginação sociológica”, quando refletimos que a consciência molda-se pela convivência e estas pautam as ações entre “homem e sociedade” ao seguirmos pelo imediatismo de temas corriqueiros. Mas que constantemente somos assoladas pelo estranhamento do próprio corriqueiro, percebendo-o desconhecido e o distante.

Assim, a antropologia social nos evoca ao exercício de trazer algo distante ou “exótico para o familiar”, proposta pelo antropólogo Roberto DaMatta ao questionar a identidade e cultura política do “outro” na sociedade brasileira. Neste sentido Natália Braga de Oliveira auxilia no “compreender outras realidades”⁵⁰ quando aponta para a seguinte observação de DaMatta: “É a admissão de que o homem não se enxerga sozinho. E que ele precisa do outro como seu espelho e seu guia”⁵¹.

⁴⁹ Ibidem, p.22.

⁵⁰ OLIVEIRA, Natália, B. A imaginação sociológica em sala de aula. Disponível em: http://www.salesianoniteroi.com.br/RO/destaques/documentos/anexos_71/sociol.pdf

⁵¹ OLIVEIRA, apud DaMatta, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter ‘anthropological blues’. In NUNES (org). Aventura sociológica. Rio de Janeiro:Zahar, p.35,1978.

Capítulo III - ANÁLISE DOS DADOS: ESCOLAS E DOCENTES

Para o presente estudo, foram selecionadas 6 (seis) escolas, duas do sistema de ensino privado e quatro escolas públicas. Foram entrevistados 5 (cinco) docentes, pois uma das duas professoras, leciona atualmente em duas das quatro escolas públicas de ensino. Destaca-se que os todos os professores envolvidos nas entrevistas possuem idades entre 28 e 35 anos, possuem habilitação na área e todos estão a menos de dez anos no magistério. Todas as instituições estão localizadas no município de Viçosa/MG, conforme (anexo 01). Ou seja, foram definidas seis escolas para compor o campo de análise. Abaixo há a caracterização dos professores entrevistados.

Quadro 01 – Caracterização dos professores entrevistados:

| PROFESSORES | GÊNERO | ESCOLAS: TIPO / CARACTERIZAÇÃO | TEMPO DE DOCÊNCIA | HABILITAÇÃO EM SOCIOLOGIA |
|--------------------|---------------|--|------------------------------|--|
| P.1 | Feminino | (PU) PÚBLICA; Campo de análise ver (anexo 01) – Escola 1 – (E. 1). Pequeno porte, bairro distante da região central de Viçosa. | ATÉ 05 ANOS | SIM |

| | | | | |
|------------|-----------|---|---------------------------|------------|
| P.2 | Masculino | (PU) PÚBLICA; Campo de análise ver (anexo 01) – Escola 2 – (E.2) .Grande porte (20 turmas de nível médio), bairro periférico de Viçosa. | ATÉ 05 ANOS | SIM |
| P.3 | Masculino | (PU) PÚBLICA; Campo de análise ver (anexo 01) – Escola 3 – (E.3) . Pequeno porte, próximo a região central de Viçosa. | ATÉ 05 ANOS | SIM |
| P.4 | Feminino | (PU) PÚBLICA; Campo de análise ver (anexo 01) – Escola 4 – (E.4) . Médio porte, bairro distante da região central de Viçosa. | ATÉ 05 ANOS | SIM |
| P.5 | Feminino | (PV) PRIVADA; Campo de análise ver (anexo 01) – escola 5 – (E.5) . Médio porte, com Ensino médio regular e educação de jovens e adultos de nível médio, na região central de Viçosa. | ATÉ 05 ANOS | SIM |
| P.6 | Masculino | (PV) PRIVADA; Campo de análise ver (anexo 01) – escola 6 – (E.6) . Médio porte, região central de Viçosa. | ABAIXO DE 10 ANOS. | SIM |

Todavia, em apenas quatro escolas foi possível acessar o PPP - Projeto Político Pedagógico, sendo duas privadas e duas públicas. Em outras duas escolas públicas o PPP ainda estava em reelaboração, com a justificativa, pelos profissionais da Escola, de que o mesmo estava desatualizado e ainda haveria reuniões para compor os artigos do Regimento Escolar, sendo que faltava a aprovação em assembleia com todos os representantes envolvidos. Portanto, em relação aos Projetos Políticos Pedagógicos os quais tive acesso, das quatro escolas públicas, apenas em duas foi possível acessar o PPP, e nas duas escolas do sistema privado o acesso foi livre.

No acesso aos planejamentos dos professores (as) verifica-se, de maneira geral, que os mesmos seguem a proposta do CBC – Conteúdo Básico Comum de Minas Gerais, traçando temas de forma ampla e como estratégias de conteúdo a serem compreendidos e explicados pelo professor em sala de aula, a fim de que os alunos despertem uma

apreensão sobre a matéria pela ótica científica, ou seja, qualificando-a distinta da compreensão do senso comum. Os eixos temáticos amparam o professor, mas esses não descrevem detalhes sobre os planos de aula, em termos específicos pedagógicos, ou seja, não consta previamente definidos quais livros, sites, blogs ou recurso áudio visual (documentário, curtas ou filmes) justificando que o plano de aula é feito para planejar etapas temáticas. As etapas didáticas (planos de aula) ocorrem na proximidade da previsão cronológica dos temas dentro do calendário escolar do ano letivo. O professor (P.2) fez a seguinte consideração – “*no caso indígena pego alguma notícia de conflitos, por exemplo, demarcações de terras e conflitos agrários.*”

Foi possível perceber que há uma preocupação em relacionar a teoria sociológica base para cada série do ensino. Portanto, os planejamentos anuais analisados tratam de temas corriqueiros como os seguintes: “cultura [diversidade cultural; identidades grupais; tolerância; etnocentrismo; processos e comportamento social; grupos étnicos].” “Raça - desigualdade e discriminação racial e a questão multirracial Brasil;⁵²” Tais temas corriqueiros, fazem correlação com o terceiro tópico e primeira habilidade básica no eixo 02 do CBC/MG. No seguinte destaque,

[...] 3. Valores, normas e a diversidade cultural; identidades grupais e sociais; diferenças e tolerância.

Habilidades básicas: 1 – Identificar focos e bases de identidade que mobilize pessoas e grupos dentro da sociedade. (gênero, faixa-etária, raça, classe, grupos étnicos, etc.)⁵³

Ainda sobre tais habilidades, todos os docentes envolvidos mencionam que dentro destes temas precisam incluir materiais literários extras sobre as temáticas indígenas e Afro-brasileiras, porque o livro didático se mostra muito superficial ao conteúdo.

Através das leituras e análises realizadas, constatou-se que em determinadas Escolas Públicas há um quadro quase homogêneo, a partir da perspectiva de que respeitam aquilo que é proposto pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB no tocante à diversidade cultural presente entre os próprios alunos. Essas instituições possuem ou dizem possuir explicitamente o respeito à comunidade escolar e as diferenças estabelecidas. Já nas escolas de ensino privado foi possível definir que ambas seguem aquilo que é definido pela LDB, ou, ao menos isso é definido em seu PPP.

⁵² Dados colhidos dos planejamentos anuais fornecidos pelos(as) docentes entrevistados.(2016/2017)

⁵³ BRASIL, CBC/MG, p.20.

É possível ler no Projeto Político Pedagógico da escola privada (E.5) o seguinte: “A matriz curricular de disciplinas, destacando a sociologia, prioriza no terceiro ano regular que o professor oriente um projeto consistente para a execução de uma pesquisa social de campo, sobre temas variados, cujo objetivo, além da promoção do senso crítico nos estudantes e promover a articulação teoria-prática, proporcionando na turma, portanto, uma reflexão crítico analítica sobre os demais problemas sociais que atingem o cotidiano da sociedade, em especial a viçosense”. A professora da escola em que se destaca a consideração anterior sobre o PPP, ao ser indagado se os alunos questionam o conteúdo sobre os povos indígenas ela complementa: (P.5) - *“Tento demonstrar o porquê estudar a temática indígena. E os alunos geralmente entendem [...] sempre entendem a relevância.”*.

Os demais docentes afirmaram que não abordaram ainda a temática na forma de como a Lei se apresenta. Entretanto, observa-se que é possível inserir a temática indígena como tema, todavia a ação é de cada docente em particular, pois não há explicitamente a definição clara do objeto a ser estudado/analísado.

Em comum, ou seja, em todas as escolas em análise, é possível perceber que há afirmação, seja no Projeto Político Pedagógico ou nas entrevistas dos professores, de que valorizam as diversidades presentes em nosso meio. Assim, na escola (E.6) foi possível ler em seu PPP que desde a formação inicial do estudante é necessário: “conhecer manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas. Estabelecer vínculos afetivos, valorizando a diversidade e respeitando as diferenças sociais e culturais”. O professor (P.6) relata que com o apoio do CBC/MG é possível –*“permitir aos alunos um exercício de desnaturalização, mostrar comportamentos em diferentes culturas, práticas do dia-a-dia deles e as que são vistas como estranhas a do outro”*.

É necessário afirmar que todos os Projetos Políticos Pedagógicos, nas escolas (E.2), (E.4), (E.5) e (E.6) citam artigos e incisos da Lei de Diretrizes e Bases, em especial o Artigo 3º inciso “IV-respeito a liberdade e apreço a tolerância”, e “XII-consideração com a diversidade étnico-racial”. Entretanto, quando a questão é a prática didática em si, percebe-se que por vários momentos a temática étnico-racial é vista de diferentes perspectivas, todos os professores envolvidos disseram abordar e, em algum momento, dialogar com a Lei 11.645/08, mesmo que de forma indireta e com o objetivo de preencher lacunas existentes seja no material didático ou no próprio Conteúdo Básico Comum – CBC/MG.

De acordo com Graça Graúna, é possível constatar a ação do professor como aquele que busca modelos para aplicar a Lei. Diálogo que se estabelece com a fala da professora (P.5) - *“não trabalha só com exemplos e conteúdistas, há trabalhos, provas e textos extras sobre a temática em sala de aula. Nas aulas sobre a questão índio mostro a relevância e sobre a questão Afro é de importância igual. Trabalho o porquê do estudo da questão dos povos étnicos”*.

Assim, defino que todos os envolvidos, professores e demais membros escolares, disseram conhecer a Lei, e ao mesmo tempo deixam transparecer em seus argumentos que a determinada Lei é muitas vezes negligenciada, o que acontece até mesmo em documentos oficiais. Conforme o professor (P.3) - *“Tenho consciência que a lei existe, mas não tenho aprofundamento de como realizá-la. A meu ver o CBC contempla parcialmente, orienta, mas não aborda de forma clara. Cita a cultura, porém não especifica a necessidade de abordar a temática afrodescendente ou povos indígenas. Deixa vaga”*. A professora (P.1), diz: *“O CBC não contempla a Lei, porque só há um capítulo no livro didático com o tema abrangente cultura e tem pouca coisa sobre racismo e preconceitos étnico-raciais, mas os índios não são abordados, sendo esquecidos a sua história e cultura própria. O índio entra apenas como um contraponto a definição de cultura”*.

É de suma importância ressaltar que em nenhum momento os Projetos Políticos Pedagógicos analisados citam especificamente a Lei 11.645/08, mas ela é abordada de forma indireta já que a mesma compõe a LDB (Art. 26-A) e as escolas estão atreladas a essa última. O que é possível detectar é que de forma ampla o PPP “valoriza” o respeito e a liberdade cultural, mas não há especificações. No entanto, entende-se que ao seguir temas abrangentes os Projetos Políticos Pedagógicos trabalham com perspectivas mais amplas o que os impossibilitou de focar ou citar uma Lei em específico.

Quando a análise se volta para os Planejamentos Anuais, destaco que foi possível ter acesso a cinco destes documentos, pois em uma das Escolas de ensino privado existe um plano e materiais didáticos pré-definidos para todo o sistema de ensino da rede, ver (anexo 04). Os materiais didáticos já são definidos em aulas específicas, com teoria e atividades previamente elaboradas, o que deve ser seguido pelo professor. Em relação aos demais Planejamentos Anuais, todos são elaborados pelo professor, dividido entre bimestres⁵⁴ ou etapas.

⁵⁴ Ver (anexo 05), a fim de ilustração de dados pelo planejamento anual elaborado por tópicos, fornecido por uma das quatro escolas públicas analisadas.

Foi constatado que todos os professores ao elaborar os Planejamentos Anuais usam os eixos temáticos do CBC/MG como parâmetro a ser seguido, já que determinado documento é colocado como uma proposta para o ensino médio. Todos abordam a questão indígena junto ao conteúdo acerca do tema cultura. Todavia, não há entre o material analisado nenhum Planejamento Anual que cite de forma clara que irá trabalhar com a questão indígena durante o ano letivo. Novamente volto à entrevista realizada, para destacar a fala do professor (P.6): *“Meu planejamento anual é bem mais genérico, me orienta no que pretendo trabalhar em sala de aula. Porque priorizo os temas e elementos que tem acontecido nas mídias e os assuntos em discussão entre eles (alunos)”*.

Todos os Planejamentos Anuais citam o tema cultura e suas amplitudes, e de acordo com aquilo que disseram os professores envolvidos, dentro desse tema é aplicado o conteúdo sobre a temática étnico-racial indígena, sendo que em todas as Escolas em análise neste trabalho o conteúdo em questão é desenvolvido durante a primeira série do Ensino Médio.

Cito que não houve acesso direto aos planos de aulas dos professores com a temática étnico-racial indígena devido a explicações diversas, como, por exemplo, a de que cada aula é desenvolvida a partir de temáticas relevantes no presente. Conforme alguns professores, suas aulas são definidas tendo apoio a acontecimentos momentâneos e midiáticos, ou a interesse dos alunos. Nas palavras do professor (P.6): *“Planejo minhas aulas sempre visando algum acontecimento atual pra chamar atenção dos alunos”*. O professor (P.3) diz: *“Priorizo os temas e elementos que tem acontecido nas mídias e os assuntos em discussão entre eles”*. O que de certa forma restringe pelo fato de que a própria mídia estipula agenda jornalística que nem sempre contempla os temas e questão de maneira adequada. Seria preciso com mais tempo e investimento de pesquisa verificar a forma didática de tratamento das matérias que os professores avaliam emergentes para a pauta pedagógica; o que não foi possível neste intento investigativo.

Aumentando o campo de estudo, os livros didáticos utilizados pelas escolas foram analisados no que concerne à temática indígena. Assim, das Escolas Públicas, três delas utilizam o mesmo livro: *Sociologia em movimento. 1ª Ed. São Paulo: Moderna, 2013*. O que se pode destacar é que, assim como nos Planejamentos Anuais, aborda-se o tema cultura e juntamente a temática indígena, utilizando esta última como exemplo.

No mesmo livro, na unidade 2 intitulada “*Cultura e Sociedade: cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas*”, especificamente no capítulo 5 – Raça, etnia e multiculturalismo, o que auxilia na interpretação de preconceitos, discriminações e segregações de grupos étnicos. Dentro desse capítulo há menções a teorias racialistas, em especial a questão afro e indígena, bem como lutas por direitos, e desenvolvimento daquilo que prega a Lei 11.645/08, ao abordar processos históricos e culturais de determinados grupos étnicos. O material em análise explicita políticas públicas que reconhecem a questão dos grupos que se caracterizam como minorias sociais dentro do contexto nacional.

Na página 127 e 128, ver (anexo 03) o livro destaca como instrumento jurídico o “ensino de história da África e dos negros no Brasil”, e no decorrer do corpo do texto, no subtítulo “Legislação Específica”, cita a Lei 11.645 de 10 de março de 2008, que modificou a redação da Lei 10639/03. Por fim, orienta para a realização de atividade que objetiva trabalhar com os alunos o próprio ensino de história da África e dos negros e indígenas no Brasil, com a finalidade de identificar diferentes visões sobre o assunto. No entanto, os entrevistados mencionam o capítulo, mas não as páginas em destaque neste material analisado.

Caminho comum percorrido por todos os professores que utilizam o livro acima citado é o de tentar utilizá-lo apenas como apoio e ao mesmo tempo completá-lo. Constatase que muitas vezes o objetivo é abordar o tema em análise, mesmo que para isso o professor tenha que desenvolver atividades extras. Comprovo a explanação ao citar a fala da professora (P.1): “*O livro didático é mais para apoio teórico sobre algum tema/assunto. Esse menciona sim a temática afrodescendente e indígena, mas não aborda de forma mais específica à cultura e história*”. E a (P.4): “*Faço materiais a parte e passo no quadro. Levo textos e atividades, evito vídeos e áudio porque não há equipamentos para suporte*”.

Especificamente quando a análise se volta para as entrevistas/questionários aplicados aos professores (as) participantes, é possível perceber a amplitude do Conteúdo Básico Comum - CBC/MG e como esse é utilizado no parâmetro inicial, mas não há um entrelaçamento único ao modelo proposto. Conforme todos os professores, eles seguem o CBC/MG, mas ao mesmo tempo desenvolve outras ideias e temáticas. Para ilustrar cito a (P.5): “*Para mim o CBC precisa de uma renovação total. Não sigo na risca. Faço uma mistura*”; o professor (P.2) diz: “*Percebo o CBC de forma bem superficial, mas é preciso*

avançar muito para a implementação da referida Lei, pois não é somente uma abordagem sobre as questões da desigualdade racial, é sim um recorte histórico-cultural e as influências da cultura em toda a nossa sociedade.”

Especificamente quando analisamos como os professores entendem a Lei dentro do CBC temos que para todos, o documento Conteúdo Básico Comum - CBC não explicita a Lei, mas trabalha com eixos amplos, o que deixa para o professor a tarefa de abordar a temática indígena. Assim, nas falas dos professores é possível perceber que todos destacam uma lacuna existente, sendo que para alguns é necessária até mesmo uma renovação do CBC. Nas palavras do professor (P.3) - *“o CBC contempla parcialmente, orienta, mas não aborda de forma clara. Cita a cultura, porém não especifica a necessidade de abordar a temática afrodescendente ou povos indígenas. Deixa vaga”*. O professor (P.2) diz: *“na minha concepção a abordagem é tímida e não explícita, e tem algumas limitações que dificultam o trabalho em sala de aula a partir do CBC, sendo necessário a busca complementar para alcançar tal objetivo”*. Outra professora (P.1) conclui: *“o CBC não contempla a Lei, porque só há um capítulo relevante a meu ver, tudo muito superficial para tratar a questão índio nos primeiros anos faço mais uma relação com o preconceito racial, mas preciso de material a parte”*.

Ponto de grande importância é quando analisamos o que cada professor falou de seu plano de trabalho com relação à Lei. Especificamente temos que dos cinco professores, lembrando que uma das duas professoras leciona atua em duas escolas públicas nesta análise, mas apenas a professora (P.5) disse que trabalha a Lei, mas sem deixar transparecer que determinado conteúdo é obrigatório ou tenha menos valor que os demais. Para essa professora, o assunto é cobrado em provas e atividades anuais.

Os demais professores apontaram para o fato de que não abordam a temática proposta pela Lei em específico, porém faz relações do tema com conteúdos mais amplos ou temas da atualidade. Para o professor (P.2), *“Como o planejamento é baseado no CBC, o mesmo não aborda a Lei especificamente, porém é trabalhado dentro de sala de aula uma perspectiva de crítica social da importância do papel da cultura afro e indígena e sua contribuição para as ciências, religião, culinária e linguagem dentro da sociedade brasileira”*. A professora (P.4) diz: *“Material específico de povos indígenas não há. Nos primeiros anos faço mais relação dessa temática atrelada a preconceitos raciais. E no*

estudo da cultura afro, dou exemplos que pertencem ao cotidiano dos alunos, como músicas, a estética do cabelo e os modos de vestir”.

Capítulo IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A análise trata-se da abordagem prevista em Lei da temática cultura e história dos povos indígenas no ensino regular mais precisamente na disciplina sociologia, em escolas no município de Viçosa (MG). Nossa intenção foi verificar a partir deste estudo se as escolas selecionadas e os docentes envolvidos contemplam de forma efetiva o debate em torno do conceito de cultura e construções dialógicas sobre a questão étnica na Educação.

O processo investigatório perpassa pelas referências da literatura especializada no que se refere ao conceito de cultura e fronteiras na sua definição analítica, parâmetros, as orientações curriculares nacionais e as legislações que definem as políticas públicas aos grupos étnicos em nosso país. Bem como as ações dos docentes, na elaboração de seus planejamentos anuais que compõe os temas a serem trabalhos durante o período letivo em cada série do nível médio, e se os recursos didáticos apresentam a temática indígena aos alunos.

Sobre os documentos e legislação utilizados nesta pesquisa, foram observados destaques aos instrumentos jurídicos como a Lei de Diretrizes e Bases – LDB/96, Plano Nacional de Educação, Estatuto indígena e documentos acerca da orientação curriculares nacionais do Ministério da educação. O que constamos em comum é a constante orientação baseada na LDB/96, ao afirmar em artigos e incisos, o apreço a tolerância e respeito à diversidade étnicas no Brasil, cabe ressaltar que a LDB e PNE, citam de forma clara e objetiva a Lei 11.645/08 que envolve motivação deste estudo.

Foi diagnosticado que o ambiente escolar e o professor é mediador do contato e/ou distanciamento no aprendizado a respeito dos elementos históricos e culturais indígenas, pois nas conduções curriculares e pedagógicas pré-definidas pelos seus docentes, consta-se a cultura como tema amplo, sendo esse objeto e veículo organizatório para inclusão de temáticas étnicas em sala de aula.

Foi unânime por parte dos docentes o uso do CBC/MG, como base para aplicação de temas e conceitos delimitados nos eixos temáticos do conteúdo básico comum. Apesar dos planejamentos anuais serem formados por tópicos amplos, esses difere de escolas do sistema público e rede privada, esta última possui material de apoio didático-pedagógico pré-definido, inclusive com aulas já especificadas. O que na concepção dos dois docentes neste caso, visam à agilidade e exigência da instituição do qual pertencem, mas destacam que o ensino da temática indígena ou Afro, não é diferenciado, pois segundo relatos desses docentes os alunos sempre entendem a relevância. Portanto, nesse sentido a Lei se faz cumprir com o apoio do CBC/MG. Já nas outras quatro escolas do setor público, os docentes recorrem em suas falas, que o CBC/MG é parâmetro para definição dos temas para abordagem nas aulas, e por isso os citam de forma direta nos planejamentos anuais. Outra observação foi à constatação de que todos fazem referência à necessidade de “materiais extras” para desenvolverem o conhecimento sobre os povos indígenas. Sendo assim, no que concerne a prática didática em si, percebemos que por vários momentos a temática étnico-racial é vista de diferentes perspectivas, ainda que de forma indireta e com o objetivo de preencher lacunas existentes seja no material didático ou no próprio CBC de Minas Gerais.

Conclui-se que, para os docentes, ainda que o material didático trate de temas amplos no desenvolvimento do conceito de cultura, os mesmos veem ali a oportunidade de incluir a temática, quando propõem o exercício da desnaturalização de elementos do cotidiano em sala de aula, como o enfrentamento ao preconceito, segregações raciais ou etnocentrismo na dimensão das diversidades de grupos étnicos. Tal exercício tem sua importância, porém analisamos tais elementos como insuficientes a aplicação direta da Lei proposta, pois o que “obriga” é o estudo da cultura e história dos povos indígenas, ou seja, ainda persiste a visão “externa” (homem branco) sobre um povo composto de etnias extremamente diversificado. O que propõe a Lei ainda é negligenciado.

Apesar de um dos livros didáticos analisados fazer referência direta a Lei neste estudo, suas páginas seguintes colocam a importância em evidência, porém a literatura tratada ali ainda é pouco explorada com autores indígenas, já que durante este estudo, citamos e consta-se que a literatura indígena tem apoio do ministério da educação, como a Comissão Nacional de apoio a produção de materiais didáticos indígenas. Sendo esta última entre outras obras capazes de auxiliam os docentes na promoção do pleno exercício da alteridade no princípio da antropologia social.

Contatamos que políticas públicas existem e são eficazes para o desenvolvimento do conhecimento acerca dos grupos étnicos. Foram observados sites e materiais didáticos elaborados pelos próprios povos indígenas como subsídios de pesquisa em auxílio aos docentes das áreas de sociologia e afins, o que seria um caminho para os docentes quando relatam a necessidade de materiais extras.

Foi diagnosticada também através das bibliografias utilizadas nesta pesquisa que a política e cultura se correlacionam e propõem mudanças de estruturas educacionais e legislativas, sendo essas conquistas dos direitos indígenas fruto de movimentos sociais de décadas no Brasil, que aos poucos avançam na negação de pressupostos evolucionistas e visões etnocêntricas. O que fica pendente são ações que promovem uma ampla consideração do conhecimento e visibilidade de atores literários indígenas no cenário educacional com relação aos estudos sobre a cultura e história dos povos indígenas.

Por fim, de modo a contribuir para o constante aprimoramento de docentes no trabalho com a temática indígena na escola, apresento no próximo capítulo uma proposta de aplicação que auxiliem na capacidade de ampliar a inserção do objeto de estudo apresentado.

Capítulo V- PROPOSTA DE APLICAÇÃO DA TEMÁTICA.

A seguir apresento uma proposta de inserção da temática indígena no ambiente escolar, com base no curso de aperfeiçoamento: *Culturas e histórias dos povos indígenas*, cedido pelo Centro de Educação aberta e a distância da Universidade Federal de Ouro Preto – MG. A proposta⁵⁵ foi adaptada para esse contexto, trata-se de um cronograma que promova um maior contato dos alunos sobre o tema, levando em consideração que o aprendizado é contínuo e tene em diferentes contextos escolares do ensino regular.

Apresentação do Tema: As posições sociais dos indígenas dentro da sociedade brasileira.

Objetivo geral: conhecer as lutas e objetivos demarcados pelos indígenas no cenário político, econômico e social brasileiro. Essa proposta auxilia na desnaturalização de visões sobre o índio e a própria sociedade brasileira, sua política e conflitos.

Objetivo específico: reconhecer e afirmar o índio enquanto agente integrante e participativo de ações objetivas junto à sociedade que o cerca, sendo essa permeada de conflitos e objetivos diversos, sendo o trabalho realizado dentro do ambiente escolar e para o ambiente escolar.

O foco torna-se desmitificar as visões que ainda permeiam a sociedade brasileira e junto dessa o campo escolar, sendo o índio representado e visto basicamente como um único povo, sem diversidade. Aqui os índios estão fora da política, possuem terras abundantes, foram praticamente dizimados, sendo indivíduos que habitam a mata e de lá não sai.

Instituição e ano escolar: escola de ensino regular, primeiro ano do ensino médio. A escolha pelo primeiro ano do ensino médio se deve ao fato de reconhecer que neste momento é quando tentamos explicar e problematizar o indivíduo em sociedade, os poderes estabelecidos, as culturas em conflito e o homem como objeto de ação.

As perguntas a serem apresentadas e discutidas no decorrer das aulas são: Quais as lutas dos povos indígenas no Brasil atual? Como a política brasileira é ocupada pelos

⁵⁵ A proposta adaptada advém de um estudo para intervenção escolar, durante o Curso de aperfeiçoamento em Culturas e História dos povos indígenas, oferecido pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), da Universidade Federal de Ouro Preto, em parceria com a Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, realizado em 2015. Em que resultou no trabalho de conclusão do curso com o título: “*Desmistificações: apresentação e problematização das lutas indígenas atuais para alunos do primeiro ano do Ensino Médio*”.

indígenas e seus interesses? A democracia brasileira permite a entrada dos anseios e lutas indígenas? Quais as visões atuais acerca da situação econômica e política dos povos indígenas brasileiros?

Como objetivo geral destaca-se: promover debates e fazer com que o aluno reconheça as lutas e objetivos dos povos indígenas dentro da sociedade brasileira.

Objetivos Específicos:

- Aproximar as lutas indígenas do ambiente escolar;
- Demarcar e exemplificar as lutas (reivindicações) e os objetivos dos povos indígenas existentes no contexto atual;
- Apresentar como as mídias e as redes sociais retratam as lutas (reivindicações) indígenas e suas ações;
- Pontuar como os anseios indígenas são atendidos pela democracia brasileira.

Apontamentos literários indígenas:

Segundo Edson Krenak⁵⁶, há vários motivos para priorizar o ensino da literatura indígena, porém destaca que o professor deve construir uma ponte entre pesquisa e o ensino, a seguir acompanhe trechos de “motivos” elencados por ele, para explicar esta ponte.

O primeiro e menos conhecido, é o estatuto histórico da literatura brasileira. A literatura brasileira nasceu da literatura europeia, especialmente portuguesa, com influências francesa e inglesa (veja os modelos dos nossos maiores: Machado de Assis e José de Alencar, por exemplo). [...] O problema é que essa história não é tão simples assim. Essa Literatura foi criada e desenvolvida principalmente para informar, imaginar e rotular – e com isso dominar, colonizar – outros povos. A literatura europeia lida aqui mostrava o quão melhor era a vida na metrópole, e a literatura produzida aqui para os europeus lerem eram para mostrar o quão pobre e sem cultura viviam os povos d’alem mar, o quão esses povos precisavam de um rei, de uma lei e de uma fé, pois coitadinhos não tinham nada... [...] Outro motivo (dentre outros, é claro) é que os alunos devem ser capazes de aprofundar o conhecimento de seu país, e apreciar a contribuição contínua dos povos indígenas não somente para o Brasil, mas para toda América Latina. A prioridade no ensino de Literatura indígena é a compreensão das formas de vida indígena,

⁵⁶ Edson Dorneles de Andrade (Edson Krenak) - escritor indígena, autor do livro: *Sonho de Borum. Mestrando do livro: Sonho de Borum. Mestrando do* programa de Estudos Literários da UFSCar onde pesquisa línguas ameríndias. Possui graduação em Teologia pela Faculdade de Teologia e Filosofia de Lorena (1999) e graduação em Letras pela Universidade Federal de São Carlos (2010), Letras (Português e Espanhol), especialização em Teologia Bíblica no Seminário Presbiteriano do Recife, Pernambuco, Brasil. Fonte: Lattes.

interpretar sua maneira de estar no mundo, sua relação com a terra, com as tradições, e fruir as expressões artísticas indígenas, respeitando-as em sua diferença.⁵⁷

Tais considerações reforçam a marginalização dos ideais indígenas. Valorizar a história de um povo, conhecer valores, e entender a cultura do “outro”, requer muita atenção e meios de manter esse conhecimento ativo e de forma coesa para as gerações futuras rompendo os estigmas e visões acerca dos povos nativos.

Cabe ressaltar que o envolvimento de atores/agentes de ações – o indivíduo indígena se faz presente no quesito do *trabalho literário*, reforçado nos argumento de Krenak,

O trabalho tão bem feito por atores sociais, como escritores indígenas e outros profissionais da cultura. Destacamos aqui o trabalho dos escritores indígenas: Ailton Krenak, Kaká Wera, Olivio Jecupé, Daniel Munduruku, Cristino Wapichana, Tiago Haiyki, Graça Graúna, Eliane Potiguara, Roní Wasiry Guará, entre outros que principalmente apoiados pela UKA têm promovido a literatura indígena.⁵⁸

Estas literaturas atreladas à história oral e registrada pelo uso da escrita, partilham narrativas capazes de renovar e manter os conhecimentos de origens indígenas.

Assim, destaca Paulo Freire,

A educação é um fenômeno visto em qualquer sociedade e nos grupos constitutivos destas, é um processo de responsabilidade de manutenção e perpetuação, a partir da transposição, as novas gerações, das maneiras culturais de ser, estar e agir, necessários à convivência e a sincronia de um cidadão no seu grupo ou sociedade. É por meio de interação que os seres humanos se desenvolvem, aprendem e defendem e convivem.⁵⁹

Entretanto o processo de aprendizado também poderá abrir destaque e protagonismo aos discentes, por se fazer desenvolver e propiciar novas informações e interações para apreender conhecimento de diversas áreas. “O aluno precisa construir e reconstruir o conhecimento a partir do que faz”⁶⁰.

Exemplificando a metodologia a ser empregada, será realizado o levantamento bibliográfico em livros didáticos e literatura especializada, o trabalho com imagens e vídeos acerca do tema, elaboração de planos de aula, aulas expositivas e dialógicas, e se

⁵⁷ KRENAK, Edson. Literatura Indígena: um cordão de três dobras. Disponível em: <http://institutouka.blogspot.com.br/2015/02/literatura-indigena-um-cordao-de-tres.html>

⁵⁸ Idem, - passim. 2015.

⁵⁹ RIBAS, Isabel, C. Paulo Freire e a EaD: uma relação próxima possível. Curitiba/PR, Junho, p.3, 2010.

⁶⁰ GADOTTI, Moacir. Ibidem, p.13.

possível passeios orientados em bibliotecas, museus e/ou sessões de cinema temático (promovido pela escola com parcerias multidisciplinares).

O desenrolar das ações a serem desenvolvidas podem assim ser descrito:

a) levantamento do material a ser apresentado para os alunos, sendo realizados através de bibliografias sobre o tema, sites, vídeos, etc;

b) apresentação do projeto para a turma;

c) discussões em sala de aula e desenvolvimento de atividades propostas;

d) sempre será necessária a parceria com a Escola em conjunto com alunos envolvidos para um levantamento de novas informações sobre o tema em questão.

Com o intuito de desenvolver as atividades com os alunos, é preciso que se priorize e aguace a busca por leituras exploratórias na captação de dados relevantes, a fim de promover reflexões entre os indivíduos durante o desenvolvimento do tema.

Caracterização do ambiente escolar ou turma a ser aplicada a proposta.

Reconhecendo que o ambiente escolar sofre uma ampla defasagem quando tratamos do tema proposto, conforme nos disse Graúna, devemos sempre aprimorar as discussões apresentadas e enriquecer os materiais disponíveis, como livro didático, revistas temáticas, projetos pedagógicos. Cabe ressaltar a carência do cumprimento da Lei 11.645/08, além de poucos projetos e literatura acerca das questões indígenas acessíveis aos alunos. Ampliando a discussão devemos problematizar cada vez mais o dia do índio, a história da formação do Brasil e a história dos povos indígenas, suas diferenças e semelhanças.

É importante que essa proposta, se possível seja amplamente divulgada e construída com interdisciplinaridade, pois irá abranger um público maior e auxiliar demais profissionais sobre o tema, como trabalhar e ampliar o objeto.

Para apoiar a proposta é necessário que a escola auxilie caso possua e assegure uma mídia audiovisual, biblioteca e laboratórios de informática com acesso a internet para consulta a sítios e blogs temáticos. Cabe ao executor da proposta um empenho por outros materiais auxiliares, como vídeos, fotos, bem como a aproximação com profissionais da

área, ou membros de alguma comunidade indígena, tendo em vista que em Minas Gerais a comunidade indígena esta pontualmente localizada.

Cabe ressaltar que o protagonista será sempre o aluno, sendo esse aquele que irá formar conhecimento a partir de suas próprias ações, conduzido sob a orientação do professor. A seguir um cronograma de ações da proposta.

| DISCIPLINA: SOCIOLOGIA | | |
|--|---|--|
| Cronograma de ações: [sugestão] | | |
| Duração | Atividade | Descrição |
| Não determinado - anterior às aulas. | Coleta de dados. Pré-seleção de autores. | O desenvolvedor da proposta deverá mapear uma bibliografia prévia sobre o tema e os dados a serem apresentados e discutidos em sala de aula. |
| 1ª aula – 50 min | Apresentação da proposta. | Será apresentado o proposta para a turma e exposto algumas questões problemas, como: Quais as lutas dos povos indígenas no Brasil atual? Como a política brasileira é ocupada pelos indígenas e seus interesses? A democracia brasileira permite a entrada dos anseios e lutas indígenas? Quais as visões atuais acerca da situação econômica e política dos povos indígenas brasileiros? *Quais literaturas elaboradas pelos indígenas explicam sua relação de poder e cultura? O que estes autores indígenas debatem acerca de sua visão sobre a política do “homem branco”? E quais políticas públicas, os autores indígenas debatem sobre suas reivindicações? As mesmas serão desenvolvidas ao longo das próximas aulas. |
| 2ª aula | Conhecendo as ações políticas e representação étnica. | Discorrer e problematizar ações e associações indígenas presentes no cenário político brasileiro, por exemplo, a própria Lei 11.645/08, a luta em torno da demarcação de terra indígena e os seus personagens (PEC 215/2000), além da exploração dos recursos minerais, etc. |

| | | |
|---------------------------|--|--|
| <p>3ª aula e 4ª aula.</p> | <p>Apresentação do vídeo “Índios no Brasil: quem são eles?”. Disponível na biblioteca da Escola em um compacto DVD elaborado pela TV Escola. E vídeo: “Institucionais, Direitos indígenas na Constituinte.”</p> <p>Problematização da elaboração de uma “nova” constituição em 1987/88 e discussões seguintes.</p> | <p>Problematizar o vídeo apresentado com a demonstração de várias etnias e línguas em nosso território, bem como os povos indígenas situados em Minas Gerais.</p> <p>Demonstrar as lideranças indígenas (associações que representam algumas etnias e suas peculiaridades) mapear e entender a criação de Ongs (organizações não governamentais) e institutos com ou sem aparatos estatais, criados pelos e para os indígenas em nível nacional a fim de subsidiar suas reivindicações. O intuito central se dá na “participação” no cenário político, problematizando as desigualdades, na representação e participação como princípios da democracia. Exemplos de organizações: Índio é nós⁶¹, Kanindé⁶², CIMI⁶³, e INESC⁶⁴.</p> <p>Por exemplo, um noticiário: Mudança em demarcação é tentativa de genocídio, vamos lutar, diz indígena⁶⁵.</p> <p>*“Institucionais, Direitos indígenas na Constituinte”⁶⁶.</p> |
| <p>5ª aula.</p> | <p>Atividade - Levantamento de dados pelos alunos.</p> | <p>Como agente de conhecimento, o aluno deverá coletar e apresentar alguma reivindicação dos povos indígenas, notícias atuais sobre conflitos em terras indígenas, como esta a valorização da cultura do índio no Brasil, sustentabilidade ambiental, etc.</p> |

⁶¹ Organização que visa à mobilização e resistência, de vários grupos étnicos sobre a questão indígena no Brasil. Disponível em: <http://www.indio-eh-nos.eco.br/> & questionamentos sobre o “poder” e cidadania, como no link: <http://www.indio-eh-nos.eco.br/2017/04/05/indios-no-poder-e-indio-cidadao-de-rodrigo-arajeju-na-mostra-corpos-da-terra-imagens-dos-povos-indigenas-no-cinema-brasileiro/>

⁶² Associação de defesa Etnoambiental. Trata-se de uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, sem o fim lucrativo, fundada em 1992, por pessoas que trabalhavam com indígenas Uru-eu-wau-wau e na defesa de parques e no meio ambiente em Rondônia. Disponível em: <http://www.kaninde.org.br/>

⁶³ Conselho Indigenista missionário trata-se de um conselho vinculado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, de caráter missionário com apoio a povos indígenas para fortalecimento no processo de autonomia e justiça social na construção de “projetos alternativos, pluriétnicos, popular e democrático”. Mais informações em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/>

⁶⁴ Associação não governamental e não-partidária. Tendo como missão: “contribuir para o aprimoramento da democracia representativa e participativa visando à garantia dos direitos humanos, mediante a articulação e o fortalecimento da sociedade civil para influenciar os espaços de governança nacional e internacional.” Disponível em: <http://www.inesc.org.br/>

⁶⁵ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/01/07/mudanca-em-demarcacao-e-tentativa-de-genocidio-vamos-lutar-diz-indigena.htm>

⁶⁶ *Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L42V7OA2dOU>

| | | |
|----------|------------------------|---|
| 6ª aula. | Atividade – Avaliação. | Avaliando o conhecimento adquirido, será proposta a confecção de uma exposição abaixo descrita. |
|----------|------------------------|---|

Avaliação.

Ao final o docente poderá propor uma exposição confeccionada pelos alunos e apresentada para toda a escola. *Sugestão:* um varal na sala ou pátio da escola, com os dados coletados sobre os atores e/ou notícias sobre a situação sócio-política dos povos indígenas no cenário brasileiro.

O trabalho será realizado a partir da divisão da turma em grupos, sendo que um deverá apresentar e problematizar uma reivindicação indígena atual, discorrendo como a mesma se encontra e se os alunos concordam ou não com as reivindicações junto a projetos de Lei que se arrastam por anos no Senado e Congresso Nacional. Que exponha as inúmeras degradações (desmatamentos; demarcações de terras irregulares; urbanizações das aldeias; conflitos armados entre fazendeiros e indígenas; exploração de minérios, etc.) de forma a destacar o quando sua cultura e história desvanecem em meio a tantos conflitos de interesses, principalmente com o não cumprimento de um quesito básico que caracteriza nosso sistema de governo – a democracia, esta última se fez necessária para o reconhecimento de todos os povos ambientados no território brasileiro. E outro grupo poderá recolher de dados imagéticos que demonstrem iniciativas de Organizações não governamentais e/ou de outras fontes que incentivem a valorização e manutenção da cultura e história dos povos indígenas, bem como as redes de sociabilidades que vários povos indígenas brasileiros veem entrelaçando com os usos de recursos e ferramentas nos cyber espaços, bem como elaboração de vídeos na ótica do próprio indivíduo vivente das comunidades indígenas.

Conclusão da proposta.

Busca-se cobrir uma lacuna e contribuir para a desmitificação do indivíduo indígena como agentes de ações e portadores de um contexto histórico próprio, com suas significações dos seus modos de vida e usos do ambiente em que habitam, a fim de entender suas reivindicações diante do cenário político e sociocultural. Fica-se em aberto a possíveis adaptações levando em consideração a realidade escolar que essa proposta for implementada.

Referências da proposta:

AMPUDIA, Ricardo. *O que (não) fazer no dia do índio*. Revista Nova Escola. 2011. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/noticias?id=111902>

GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. 1ªed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GRAÚNA, Graça. Educação, Literatura e Direitos Humanos: visões indígenas da Lei 11.645/08. In: Educação e Linguagem, vol. 14, nº 23/24, p. 231-260, 2011.

KAKA, Werá Jecupé. *A Terra dos Mil Povos: História indígena do Brasil contada por um índio*. (Série Educação para a Paz), 4ª ed. Editora: Peirópolis, São Paulo, 1998.

KRENAK, Edson. Literatura Indígena: um cordão de três dobras. Disponível em: <http://institutouka.blogspot.com.br/2015/02/literatura-indigena-um-cordao-de-tres.html>
Acesso em 07/10/2015.

RIBAS, Isabel, C. Paulo Freire e a EaD: uma relação próxima possível. Curitiba/PR, Junho, p.3, 2010.

SEGATO, Rita.L. Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. In: Revista Mana, 12(1), p.207-236, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v12n1/a08v12n1.pdf> Acesso em 22/11/2015.

Notícia sobre indígenas, acesso 2015:

Disponível em: <http://museudoindio.gov.br/divulgacao/noticias/961-arte-educacao-e-direitos-e-o-tema-do-curso-dimensoes>

Referências bibliográficas:

BARTH, Frédrik. “Os grupos étnicos e Suas fronteiras” in LAK, Tomke. (org) *O Guru, O iniciador e Outras Variações Antropológicas*, Rio de Janeiro: Contra Capa, (p.25-67), 2000.

BOAS, Franz. *A antropologia cultural*. Trad. Celso de Castro. – 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Ed. 2010.

BRASIL, Conteúdo Básico Comum: Proposta Curricular de Sociologia (CBC/MG). Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais; Minas Gerais, 2008. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B759CF1BC-DE72-4C1E-934E-9179D96BAADB%7D_PC%20SOCIOLOGIA%202008_reviz2010-07-15.pdf

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Projeto de lei nº9.394 de 26 de janeiro de 1996. Brasília. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional> Acesso em 01/09/2016.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
Acesso em 01/05/2017.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – Ensino Médio; Ministério da Educação, Brasília, 2002.

BRASIL, Portal do MEC, Legislação, LDB, CNE e PNE, Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes . Acesso em 01/06/2017.

BRASIL, Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm . Acesso em 10/12/2016.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. “Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível” in Carneiro da Cunha(org) Cultura com aspas e outros ensaios, São Paulo: Cosac & Naif, 2009, pp.235-244.

COMAR, Sueli Ribeiro, RUARO, Juliana Cristina. *As Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08: os limites e as perspectivas de uma legislação*. In: II Simpósio Nacional de Educação. XXI Semana de Pedagogia. 2010.

CUCHE, Denys. A noção de cultura nas ciências sociais. Tradução de Viviane Ribeiro. 2ª.ed. Bauru: EDUSC, 2002.

FUNARI, Pedro Paulo. A temática indígena na escola: subsídios para os professores / Pedro Paulo Funari, Ana Piñón.1. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

GADOTTI, Moacir. A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1ªed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. 2ª ed. Editora Guanabara. Rio de Janeiro. 1989.

GRAÚNA, Graça. Educação, Literatura e Direitos Humanos: visões indígenas da Lei 11.645/08. In: Educação e Linguagem, vol. 14, nº 23/24, p. 231-260, 2011.

GOBBI, Izabel. A Temática Indígena e a Diversidade Cultural nos Livros didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro didático. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UFSCar, 2006.

HANNERZ, Ulf. “Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da Antropologia transnacional” in *Mana*, volume 3(1), 1997.

HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

LARAIA, Roque de Barros, 1932- Cultura: um conceito antropológico — 14.ed. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a transcrição de entrevistas, 2003. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista. Acesso em 01/06/2017.

MILLS, Wright. A Imaginação Sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RIBAS, Isabel, C. Paulo Freire e a EaD: uma relação próxima possível. Curitiba/PR, Junho, 2010.

SEGATO, Rita. L. Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. In: Revista Mana, 12(1), p.207-236, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v12n1/a08v12n1.pdf> .Acesso em 22/11/2015.

SILVA, Aracy L. da. (org.) A temática indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º grau. São Paulo. Editora Brasiliense. 1987.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. *Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*. In SILVA, A; FERREIRA, M (Org). Antropologia, história e educação. São Paulo: Global/Mari/FAPESP, 2001, pp.45-70.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. GOBBI, Izabel. Políticas Públicas e educação para e sobre indígenas. Revista educação. Vol.34. nº1. Janeiro/abril, Bahia, 2009.

TAYLOR, Charles. As fontes do Self: a construção da identidade moderna. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

VALENTE, Ana Lúcia. “Conhecimentos Antropológicos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural”. In: GUSMÃO, Neusa (org). Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados, São Paulo: Biruta, 2003.

ANEXO 01.

Escolas para pesquisa, campo de análise:

1. Escola Estadual José Lourenço de Freitas - (Praça Luiza Rodrigues Lopes, nº35 – São José do Triunfo. Tel.: 31 3892-0145) - Viçosa;
2. Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres - (Rua do Pintinho, 601 - Tel./Fax: 31 3891-3341) Bela Vista - Viçosa;
3. Escola Estadual Santa Rita de Cássia - (Praça Eça de Queiroz, 119 – Tel./Fax: 31 3891-2707) Fátima - Viçosa;
4. Escola Estadual Raul de Leoni - (Rua Mário Dutra dos Santos - Tel.: 31 3891-3633) Santo Antônio - Viçosa;
5. Colégio Ágora – Rede Pitágoras de ensino – Rua Senador Vaz de Melo, nº169, centro, Viçosa – Tel.3891-8178;
6. Colégio Anglo – Rua Dr. Milton Bandeira, nº380, centro, Viçosa – Tel.3891-1836.

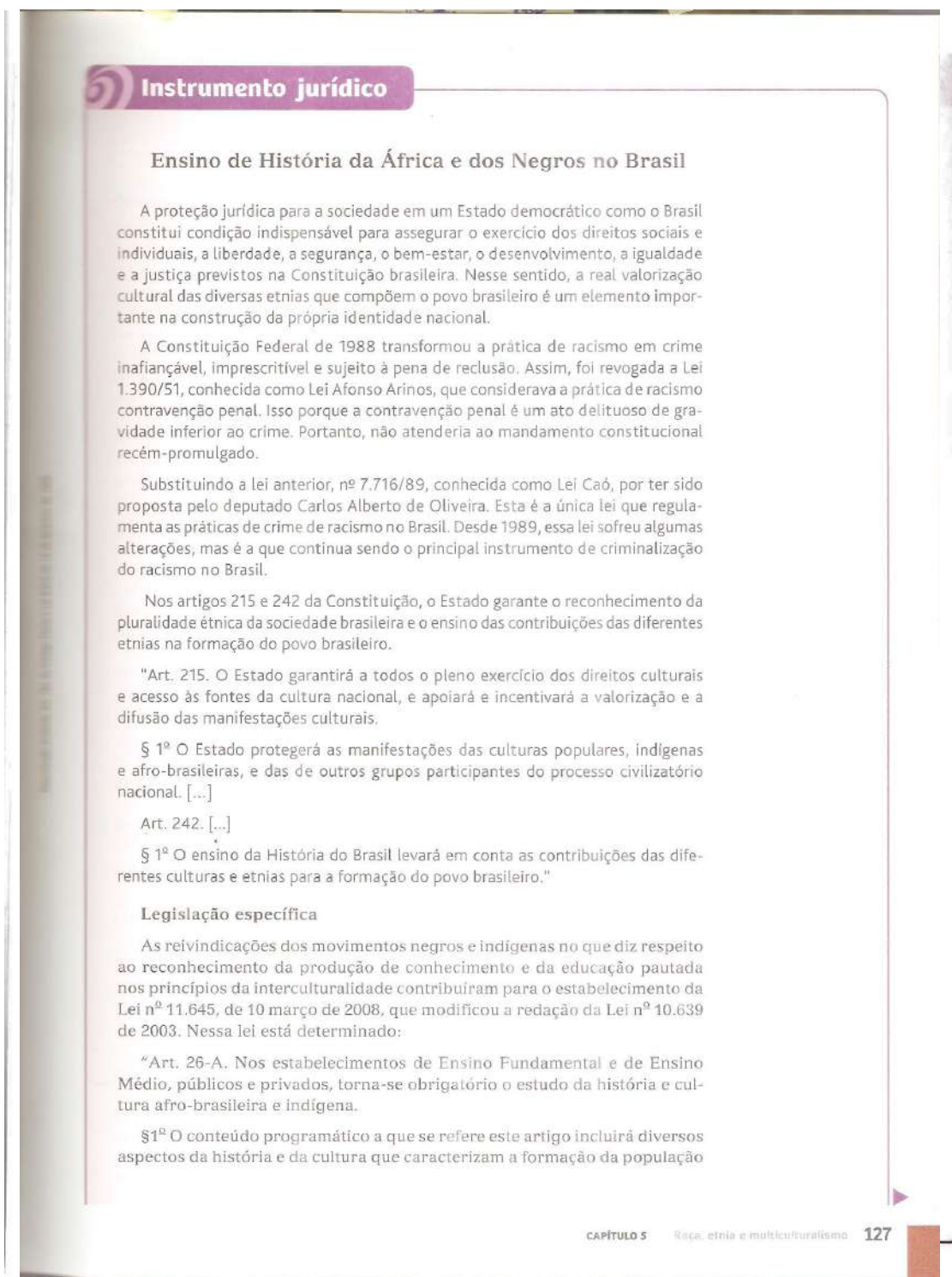
ANEXO 02.

Roteiro para entrevista:

- ✓ Como que o professor (a) percebe o CBC (Currículo básico comum) de Sociologia?
- ✓ Como que o professor entende a Lei nº11.645/08 dentro CBC [contempla o tema]
- ✓ O plano de trabalho aborda a lei em questão?

Nota: Qual a formação do professor? Como esse chegou à docência de Sociologia

ANEXO 03 – Livro didático utilizado em três escolas públicas. ¹



¹ Sociologia em movimento. 1ªed. Editora Moderna, São Paulo. 2013. (p.127-128)

ANEXO 04: material didático² de uma das duas escolas do sistema de ensino privado.

Sequência metodológica 4

UNIDADE 2 - Estado e cidadania
Capítulo 4 - Afro-brasileiros e suas questões

| TEMPO PREVISTO: 4 SEMANAS | | |
|--|--|---|
| HABILIDADES ESPECÍFICAS <ul style="list-style-type: none"> Compreender a condição do afro-brasileiro na nossa sociedade. Compreender o processo de exclusão vivenciado pelo afro-brasileiro. Entender as origens dos processos de exclusão na sociedade. | | |
| TERMOS/CONCEITOS FUNDAMENTAIS: <ul style="list-style-type: none"> Cotas | | |
| Semana | Conteúdo | Estratégias de ensino: |
| 15. ^a e 16. ^a | <ul style="list-style-type: none"> O papel das cotas e das bolsas no processo econômico e cultural brasileiro | <ul style="list-style-type: none"> Leitura dialogada do texto. Levantamento de dúvidas referentes ao texto. Resolução individual e/ou em dupla das questões propostas. Discussão com a turma. |
| 17. ^a e 18. ^a | <ul style="list-style-type: none"> Muito além das cotas | <ul style="list-style-type: none"> Leitura dialogada do texto. Levantamento de dúvidas referentes ao texto. Resolução individual e/ou em dupla das questões propostas. Discussão com a turma. |

Orientações metodológicas

Professor, neste capítulo, vamos tratar de temáticas cada vez mais presentes no nosso dia a dia: as questões étnico-raciais, principalmente pela condição de desigualdade dos afro-brasileiros. Sabemos que a temática é extensa e complexa e, por isso, escolhemos a questão das cotas para provocar a discussão, pois atinge diretamente nossos alunos, que na 3.^a série do EM devem vivenciar algum processo seletivo para alguma faculdade.

Iniciamos a seção Cenário apresentando uma situação-problema para os alunos se posicionarem e expressarem seus conhecimentos a respeito do assunto. A situação se refere à questão das cotas para afro-brasileiros na universidade. O tema é propício, pois atinge diretamente os interesses dos alunos cursando a 3.^a série do Ensino Médio. Por trás das opiniões, encontram-se os conhecimentos sobre o assunto e também o preconceito velado ou explícito. Comece aí, professor, as discussões com os alunos, com base nos conhecimentos que eles possuem do assunto para, posteriormente, complexificar o debate com outras informações provenientes da seção Ponto de referência.

Em Ponto de referência, trabalhamos com vários posicionamentos sobre as questões das cotas para que o aluno possa se posicionar e construir novos conhecimentos. Professor, dos autores clássicos da Sociologia, apenas Weber trabalha a questão dos grupos étnicos e retira dela a importância dos traços somáticos, reiterando importância no processo de pertença a uma procedência comum. Acrescente a proposta de Weber ao debate já iniciado com os alunos e mostre-lhes outro ponto de vista.

Na seção Aplicando o conhecimento, guiamos o aluno para a compreensão e construção dos novos conceitos. Ao final da seção, a música "Racismo é Burrice", de Gabriel, o Pensador, desafia

² MONTEIRO, Eduardo José Machado. Livro Sociologia, rede Pitágoras de ensino / Ciências humanas e suas tecnologias, livro único, (p.28-29), 2016.

o aluno a uma análise e conclusão. Sem maiores discussões, ouça diversas respostas dos alunos para que possam trocar suas conclusões.

Na seção Síntese, foram inseridos tópicos para desencadear o conhecimento adquirido pelo aluno dos conceitos do capítulo.

A seção Faça você apresenta questões de vestibular para a familiarização do aluno com as questões de múltipla escolha, que exigem, além do conhecimento de conteúdo, relações diversas. Ampliando Conhecimentos apresenta *Raça Humana* documentário em que a questão das cotas é trabalhada.

Comentários das questões

As respostas encontram-se no livro do aluno, bem como qualquer detalhamento necessário.



Texto complementar do capítulo

A pertinência à "raça"

Uma fonte da ação comunitária muito mais problemática do que as circunstâncias tratadas até agora é a posse efetivamente baseada na descendência comum de disposições iguais, herdadas e hereditariamente transmissíveis: a "pertinência à raça". Esta somente conduz a uma "comunidade" quando é sentida subjetivamente como característica comum, o que ocorre apenas quando a vizinhança local ou outros vínculos entre pessoas de raças distintas levam a uma ação comum certo destino comum dos homogêneos, que se liga a algum contraste existente com outros de características acentuadamente distintas. A ação comunitária assim originada costuma manifestar-se, em geral, de modo puramente negativo, como diferenciação ou desprezo, ou como medo supersticioso diante dos patentemente distintos. A repulsão é primária e normal.

Se fosse possível determinar, de modo puramente fisiológico, o grau de diferença racial objetiva, poder-se-ia então querer medir o grau de atração mútua ou repulsão racial subjetiva, com base no fato de as relações sexuais se estabelecerem com frequência ou raramente, preferencialmente como relações duradouras ou de modo temporário e irregular. A existência ou a falta do conúbio (casamento, aliança) seria, assim, em todas as comunidades com uma consciência "étnica" especial desenvolvida, uma consequência normal da atração ou do isolamento racial. Não há a menor dúvida de que, para a intensidade das relações sexuais e para a formação de comunidades "conubiais", fatores raciais, isto é, condicionados pela comunidade étnica, têm alguma importância, sendo às vezes até decisivos. Mas a "primordialidade" da repulsão sexual entre raças diversas é reafirmada, por exemplo, pelos milhões de mulatos nos EUA. O repúdio de toda relação sexual entre as duas raças, sustentado por ambas as partes, é um produto das pretensões destes, surgidas com a emancipação dos escravos, de serem tratados como cidadãos com direitos iguais. O fato não apenas de se observar o laço real de sangue como tal mas também o grau em que isso ocorre é codeterminado por outros motivos além da afinidade racial objetiva: biologia, estética, diferenças estamentais (p. 267-8), nascimento da ideia de coletividade étnica, comunidade linguística e de culto. Se as diferenças sentidas como extremamente discordantes e, portanto, segregadoras têm sua base na "disposição" ou na "tradição", esta é, em geral, uma questão sem importância alguma no que concerne a seu efeito sobre a atração ou a repulsão mútua (p. 268). A maior ou menor facilidade do nascimento de uma comunidade de intercâmbio social está vinculada a aspectos extremamente exteriores das diferenças no modo de viver habitual, ocasionais por alguma casualidade histórica, assim como a herança racial. Todas as diferenças de "costumes" podem alimentar, em



ANEXO 05: a fim de ilustração, abaixo se observa o planejamento anual³ para 1ª série do ensino médio, fornecido por uma das quatro escolas públicas analisadas.

SÉRIE: 1º NÍVEL DE ENSINO: ENSINO MÉDIO

LIVRO DIDÁTICO ADOTADO:

SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO (Volume único)

OBJETIVOS GERAIS:

- 1- Desenvolver habilidades e competências da disciplina ao longo do ano letivo, favorecendo a integração com outras disciplinas;
- 2- Promover o trabalho em equipe, favorecendo atitudes positivas que norteiam a condição cidadã dos discentes;
- 3- Preparar o aluno para a vida acadêmica e para uma melhor atuação na sociedade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1- Compreender o surgimento da Sociologia e sua relevância para a compreensão do comportamento humano ao longo da história.
- 2- Identificar os diferentes modelos de análise social que caracterizam os principais autores da Sociologia.
- 3- Debater a relação dos mecanismos de controle sociais e a integração do indivíduo no meio em que está relacionado do ponto de vista, social, cultural e político.

CONTEÚDOS A SEREM DESENVOLVIDOS AO LONGO DO ANO LETIVO:

| |
|---|
| 1º BIMESTRE: Produção do conhecimento: Uma característica fundamental das sociedades humanas |
| <ul style="list-style-type: none">• As diferentes formas de conhecimento;• Senso Comum e Ciência;• A Evolução da Ciência;• Sociologia: A Ciência da Sociedade;• A Contribuição da Sociologia para a interpretação da sociedade contemporânea. |
| 2º BIMESTRE: A Sociologia e a relação entre o indivíduo e a sociedade. |

³ Este planejamento data de 2016, pois esta pesquisa seguiu por dois períodos letivos, 2016 – 2, e 2017 -1, ambos na disciplina: CIS 480 – Trabalho de conclusão de curso.

- Conhecendo os clássicos da sociologia;
- Augusto Comte: A Filosofia positivista;
- Emile Durkheim: O todo e a parte;
- Emile Durkheim: Fato Social
- Emile Durkheim: A distinção entre Solidariedade Mecânica e orgânica;
- Max Weber: A Neutralidade Axiológica;
- Max Weber: O Método Compreensivo;
- Max Weber: A Sociedade tipificada;
- Karl Marx: Materialismo Histórico-Dialético;
- Karl Marx: A Luta de Classes;
- Karl Marx: O Socialismo Marxista

3º BIMESTRE: Os Mecanismos de controles sociais e a organização social

- Socialização e Controle Social;
- A função das instituições sociais;
- Michel Foucault: Vigiar e punir. A Noção de Corpos Dóceis;
- Pierre Bourdieu: A Reprodução. Dos bancos escolares ao comportamento cotidiano.

4º BIMESTRE: Sociedade do Século 21

- Os fenômenos sociais da contemporaneidade;
- A crise entre o comportamento ético e o natural;
- Zygmunt Bauman: A modernidade líquida;
- Sociedade e Espaço Urbano;
- Sociologia do Desenvolvimento.

METODOLOGIAS

Aulas expositivas e dialogadas, apresentação de seminários e debates, visitas orientadas, estudos de campo, pesquisas direcionadas.

PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

Avaliação processual, na qual será observado o percurso do ano: atividades desenvolvidas em sala de aula; listas extra-classe de atividades; apresentação de trabalhos; pesquisas; avaliações escritas mensais e bimestrais; utilização de elementos artísticos para incentivar a aprendizagem; avaliações para recuperação dos conteúdos aos alunos que não atingiram os objetivos específicos ao longo do bimestre.

Professor

Viçosa(MG), Fevereiro de 2016.