

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Rogéria Moreira Rezende Isobe ¹
Neide Borges Pedrosa ²

RESUMO

Este trabalho apresenta resultado de pesquisa sobre a relação entre educação e diversidade no cenário das políticas públicas enfatizando a implementação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas. O foco incide no ensino da temática indígena nas instituições de ensino. A pesquisa qualitativa foi realizada com professores da Educação Básica na região do Triângulo Mineiro utilizando o questionário como técnica de coleta de dados. Os resultados demonstram que os docentes reconhecem a importância da abordagem da temática indígena no currículo das escolas, mas restringem-se a utilização do livro didático e às comemorações do 'Dia do Índio'. Nota-se a ocorrência de representações estereotipadas, historicamente construídas e naturalizadas que posicionam os povos indígenas em um passado estático e não como sujeitos atuantes no Brasil contemporâneo. A investigação sinaliza a importância da proposição e efetivação de políticas para a ampliação dos direitos sociais e humanos, por meio da relação entre educação e diversidade.

Palavras-chave: Diversidade, Políticas Educacionais, Formação Docente, Temática Indígena.

INTRODUÇÃO

A complexa tessitura da relação entre educação e diversidade se configura em uma temática que ocupa cada vez mais espaço na produção acadêmica e no cenário das políticas educacionais brasileiras, engendrando programas e ações afirmativas para atender as demandas de diversos coletivos sociais que lutam em prol da ampliação dos direitos humanos e do reconhecimento dos particularismos étnicos e culturais do país.

A sociedade brasileira é marcada por fortes desigualdades sociais que são acentuadas quando se inclui o recorte étnico racial. Essa situação estrutural exige que os governantes adotem políticas voltadas para superação das práticas de discriminação sofridas por determinados coletivos sociais ao longo do processo histórico de constituição do povo brasileiro.

O sistema educacional tem sido apontado pelas pesquisas oficiais e acadêmicas assim como pelos movimentos sociais como *locus* de reprodução das desigualdades sociais e raciais, uma vez que a instituição escolar é herdeira de uma longa tradição de ensino etnocêntrico e

¹ Professora Associada da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. MG, rogeriaisobe@gmail.com

² Professora Associada da Universidade Federal de Rondônia- RO, neibpedrosa@gmail.com

ocidental que subjuga e inferioriza a diferença com a legitimação de determinados modelos identitários, tidos como unívocos, eternos, universais.

Nessa conjuntura, a Lei federal nº 11.645 de 10 de março de 2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino das culturas Afro-Brasileiras e Indígenas nos currículos oficiais das escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio (Brasil, 2008). A data de publicação da lei evidencia que até o final da primeira década do século XXI aquelas populações vivenciaram cinco séculos invisibilidade e negação de seus direitos sociais.

No que se refere à cultura indígena, é preciso considerar que embora essa determinação legal represente uma conquista resultante de um longo processo de lutas para superar o preconceito e discriminação contra as populações indígenas, isso não significa a concretização de uma educação intercultural nos estabelecimentos de ensino na medida em que a formação inicial dos professores não contempla o ensino daquelas temáticas.

As ações de formação continuada configuram-se, nesse contexto, em importante estratégia de construção de uma educação democrática e inclusiva que concebe a diversidade como dimensão humana. Com o objetivo de contribuir para a implementação qualificada da Lei 11.645/2008, o projeto “Culturas e História dos Povos Indígenas” (CHPI/UFTM) foi desenvolvido no período de junho de 2014 a fevereiro de 2015 por docentes da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, professores e tutores selecionados no âmbito das ações preconizadas pela Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFORM). Uma das ações do projeto consistiu na oferta de um curso de especialização para professores da rede pública de ensino. Buscando a interface com a pesquisa, outra ação realizada foi uma investigação sobre as representações construídas pelos professores participantes do projeto acerca dos povos indígenas bem como a forma de abordagem da temática nas escolas.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa (Minayo, 2001) foi realizada com professores da Educação Básica na região de Uberaba-MG utilizando o questionário como técnica de coleta de dados. Os critérios de inclusão que selecionaram os sujeitos foram: participar do curso de especialização no âmbito do projeto “Culturas e História dos Povos Indígenas” realizado no período de 2014 a 2015 por docentes da Universidade Federal do Triângulo Mineiro; concordar em participar do estudo e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A coleta de dados foi realizada no primeiro dia do curso, antes de todas as atividades programadas, através de um questionário semiestruturado, com questões fechadas

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

relacionadas ao levantamento do perfil dos participantes e questões abertas para conhecimento das representações dos professores sobre as populações indígenas.

Participaram da pesquisa 123 dos 149 docentes inscritos no curso que teve como público alvo docentes professores em exercício da Educação Básica da rede pública municipal de ensino provenientes dos municípios localizados na microrregião de Uberaba: Delta, Conceição das Alagoas, Planura, Pirajuba, Veríssimo e Uberaba. Para preservar a identidade dos participantes foram utilizados identificadores de acordo com a ordem de leitura dos questionários e registro das respostas sendo, portanto, o primeiro identificado como P1 (professor 1), na sequência P2, P3, P4 e assim sucessivamente até o último questionário P123.

O questionário consistiu em 3 perguntas abertas abordando os seguintes aspectos: a) registro dos conhecimentos sobre os povos indígenas; b) breve relato das experiências sobre o trabalho com a temática indígena nas escolas; c) registro de comentários gerais sobre a temática.

A análise dos dados foi realizada por meio do procedimento de análise de conteúdo temática que, segundo Bardin (2010), é constituído por três fases, quais sejam: 1) pré-análise que consiste na leitura geral dos documentos a serem analisados; 2) exploração do material para formulação de temas ou categorias que possibilitarão a interpretação das informações coletadas; 3) tratamento dos resultados com a interpretação dos dados fundamentados no referencial teórico.

Os dados provenientes dos questionários foram submetidos à técnica de análise de conteúdo e categorizados em três temáticas centrais: 1) povos indígenas e sua presença no Brasil; 2) povos indígenas: identidades e culturas; 3) forma de abordagem da temática indígena nas escolas.

DESENVOLVIMENTO

As políticas de ação afirmativa têm sua origem na década de 1960, nos Estados Unidos, quando diversas lideranças representativas de coletivos sociais marginalizados reivindicaram seus direitos exigindo que o Estado, para além de garantir leis antissegregacionistas, assumisse uma postura ativa para a melhoria das condições das populações discriminadas historicamente. As políticas afirmativas são caracterizadas como ações de

[...] planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas, aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de

seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas unicamente homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia em Berkeley buscando elevar o número de negros nas classes iniciais (Bergman, 1996 *apud* Moehlecke, 2002, p. 199).

A experiência dos Estados Unidos se disseminou por diversos países do ocidente os quais implementaram políticas de ações afirmativas com o fim de estabelecer a igualdade de oportunidades entre os grupos sociais no acesso a bens e serviços na sociedade, contemplando áreas como mercado de trabalho, sistema educacional e representação política de forma a combater as situações de discriminação étnica, racial ou de gênero.

No Brasil, desde o final da década de 1980 alguns movimentos sociais começaram a exigir uma postura mais ativa do Poder Público diante das questões como raça, gênero, etnia, e a adoção de medidas específicas para sua solução, como as ações afirmativas. Importa aqui a compreensão de que tais políticas vão sendo delineadas a partir das demandas e reivindicações sociais indicando o reconhecimento de que as fortes desigualdades sociais da sociedade brasileira ganham contornos mais rígidos quando se inclui o recorte étnico racial.

Nessa conjuntura, questões relativas à diversidade das culturas hibridizadas passaram a ocupar mais espaço na produção acadêmica e na arena política brasileira desencadeando a implementação programas e ações de viés étnico nas escolas.

O tema referente à diversidade apresenta-se aqui como uma das dimensões da política afirmativa no campo educacional que envolve a busca da integração dos diferentes grupos sociais existentes por meio da valorização de suas culturas. Nessa perspectiva foi sancionada a Lei 11.645 de 2008:

[...] a Lei 10639 e, posteriormente, a Lei 11645, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos (Brasil, 2004, p. 5)

Com o intuito de combater preconceitos e discriminações que sofre a população negra e indígena no Brasil, a Lei 11.645 estabelece a obrigatoriedade do ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e dos povos indígenas no Brasil para todas as instituições de ensino, públicas e privadas, em todos os graus, da educação infantil ao ensino superior (Brasil, 2008). A data de publicação da lei

evidencia que até o final da primeira década do século XXI aquelas populações vivenciaram cinco séculos invisibilidade e negação de seus direitos sociais.

Nos últimos anos houve um aumento gradativo da produção bibliográfica sobre a abordagem da temática indígena nas escolas (Bonin, 2006; Grupioni, 1996; Bergamaschi, 2008; Bergamaschi e Gomes, 2012; Silva, 2012, entre outros). As investigações sinalizam o predomínio de concepções preconceituosas e imagens estereotipadas nas escolas, pois “dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto, e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil” (Grupioni, 1996, p. 424).

Os estudos realizados por Bergamaschi e Gomes (2012 p.56) que analisam a abordagem da temática indígena em duas escolas públicas de ensino fundamental das redes estadual e municipal de Porto Alegre, RS. As autoras observam que as comunidades indígenas são concebidas como “representantes do passado, só aparecendo como primeiros habitantes do Brasil”. Os desenhos das crianças revelam indígenas “frequentemente nus, com os corpos pintados e, em geral, em contato com a natureza”. A respeito dos livros didáticos utilizados, o estudo demonstra que em nenhuma imagem tais grupos étnicos são representados na situação social contemporânea. Também a pesquisa de Coelho (2010), sobre os livros didáticos de História, revela a permanência de uma imagem dos povos indígenas “como ingênuos, vítimas dos colonizadores, cujo traço cultural fundamental era, fora a preguiça, a relação com a natureza” (p. 6).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre o perfil dos participantes constatou-se que a maioria (96%) dos professores que participaram do curso de formação continuada, atuantes nas escolas públicas da região do Triângulo Mineiro, é do sexo feminino, havendo uma minoria (4%) do sexo masculino. Quase metade dos cursistas (49%) atua no ensino fundamental sendo que 29% são docentes da educação infantil e 22% são professores que atuam em funções administrativas de direção escolar e supervisão pedagógica nos estabelecimentos de ensino.

A leitura do *corpus* empírico permitiu apreender e sistematizar as ideias principais registradas pelos participantes da pesquisa que foram categorizadas em três temáticas centrais. Na primeira categoria temática, relacionada à questão dos “povos indígenas e sua presença no Brasil”, identificou-se o predomínio de representações estereotipadas acerca dos povos indígenas evidenciadas, especialmente, por generalizações que representa o indígena idealizado como exótico ou em situações que o vitimizam. Nota-se uma representação de

cunho eurocêntrico na qual a presença das etnias indígenas no Brasil é vinculada ao passado, ressaltando seu caráter passivo sempre submetido ao colonizador, desconsiderando, desta forma, seu protagonismo histórico e a discussão sobre suas espacialidades em todo território brasileiro, inclusive nos centros urbanos. Alguns trechos das respostas deixam entrever essas questões: “Os índios vivem nas matas e tem uma ótima relação com a natureza e o meio ambiente [...] vivem da caça, pesca e artesanato [...] P2”; Os portugueses destruíram a cultura dos índios e muitos foram escravizados e mortos [...] P94; Os índios são povos que sofreram com a violência dos portugueses que queriam escravizá-los [...] P18”.

As representações não ultrapassam a imagem caricatural de índios vivendo em harmonia com a natureza pescando e caçando. O destaque feito ao termo tribo também marca, de maneira exemplar, a manutenção de certos estereótipos acerca dos povos indígenas.

Embora prevaleça a imagem vinculada ao passado nas concepções dos entrevistados, muitos professores reconhecem a presença atual de comunidades indígenas nos centros urbanos. No entanto, a análise das respostas categorizadas na temática identificada como “Povos indígenas: identidades e culturas” observou-se a figura de um índio genérico, que ao viver nas cidades, encontra-se em situação de uma suposta ameaça de desaparecimento com perdas e ausências culturais: “Os índios lutam para manter a sua cultura, mas muitos acabam morando nas cidades e acabam perdendo sua identidade [...] P36”; “morando na cidade o índio perde sua cultura [...] se continuar assim não teremos mais índios no Brasil P75”

As concepções estereotipadas que se arrastam ao longo da história representam um constante processo de aculturação e ameaça de extinção de tais grupos étnicos que supostamente deveriam viver nas matas para a preservação de suas culturas. Reproduzem-se, assim, a dicotomia entre “índios puros”, vivendo nas matas *versus* “índios contaminados pela civilização”. A propósito dessa questão, são pertinentes as observações de Bonin (2010)

Um dos efeitos de tais representações é a produção de um lugar para eles sempre no passado [...] E porque são vistos como sujeitos genéricos, amalgamados à natureza, causa-nos grande estranhamento a presença de indígenas nas feiras, participando de atividades comerciais, nas ruas de centros urbanos pedindo esmolas, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que eles estão submetidos na atualidade brasileira (p. 78)

As respostas demonstram a generalização certas práticas culturais como se fossem de toda e qualquer etnia, ignorando a diversidade que sempre existiu entre os povos indígenas. A esse respeito Bonin (2010, p. 78) observa:

Os mais de 230 povos indígenas que, na atualidade, vivem em terras brasileiras, falantes de mais de 180 línguas distintas, são lembrados como povos do passado, aprisionados em representações fixas, ou recordados por algumas contribuições e marcas que deixaram na chamada cultura nacional, aspectos que, em geral, reconhecemos como parte do folclore brasileiro.

Na categoria temática relacionada à “forma de abordagem da temática indígena nas escolas” a maioria dos docentes afirmou restringir-se a utilização do livro didático como suporte para o ensino na temática na sala de aula. Nota-se também várias referências às atividades comemorativas no dia do Índio: Trabalho com o livro didático que mostra como os índios viviam na época do descobrimento “[...] também mostro que precisamos respeitar as diferentes culturas P17”; além do livro dou atividade para as crianças desenharem os índios e colorir figuras P34”; “A parte mais trabalhada sobre os índios é no 19 de abril [...] as crianças vestem roupas, fazem teatros, danças, assistem desenhos sobre os índios e cantamos músicas indígenas [...] P60”

Oficialmente, nos currículos, os povos indígenas figuram como temática vinculada à data comemorativa. Nesse sentido, Moreira e Silva (1995) alertam que “desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente” (p. 31).

A propósito do “Dia do Índio” Bonin (2010) questiona: “quais são os efeitos de se falar sobre os povos indígenas inserindo-os numa data específica?” a autora responde: “a questão central é que o discurso comemorativo opera generalizações, simplificações, caricaturas, trazendo um conjunto fixo de informações muitas vezes descontextualizadas e pouco significativas” (p. 78).

O próprios professores registram as dificuldades enfrentadas para o ensino da temática indígena nas escolas sinalizando como problemas a falta de materiais adequados, pouco conhecimento sobre o assunto e sobrecarga de trabalho: “Ainda sabemos muito poucos sobre os povos indígenas [...] precisamos de mais cursos de capacitação para aprender mais sobre o assunto P3”; Os livros são ultrapassados, mas não temos material bom para trabalhar com os alunos P34” “No curso de pedagogia não aprendi nada sobre isso e agora preciso ensinar o que não sei P10” “São tantas cobranças para o professor trabalhar na escola e tudo é importante [...] não temos tempo para capacitação e não temos materiais diferentes por isso trabalhamos com o que temos que é o livro didático P6”.

Os registros demonstram a importância de considerar as condições de trabalho do professor como um desafio a ser enfrentado para melhoria do ensino público brasileiro. Além

disso, fica evidente a necessidade de uma mudança nos programas e políticas direcionadas aos livros didáticos utilizados nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário das políticas educacionais, a legislação estabelece a obrigatoriedade da inclusão desses aspectos da diversidade no currículo oficial da rede de ensino por meio da Lei 11.645/2008. No entanto, a implementação dessa lei configura-se em um processo que deve ser construído a partir de estudos culturais abrangentes subsidiados por uma reflexão radical e rigorosa que permita a compreensão das raízes do problema e seus fundamentos, questionando-se as concepções do senso comum construídas historicamente. Nessa ótica, a escola não deve ser um dispositivo de reprodução de estereótipos e preconceitos, mas sim, um espaço de valorização da diversidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira.

Os resultados da investigação corroboram o entendimento de que a implementação de políticas de ações voltadas para a valorização da diversidade no campo educacional exige a formulação de estratégias de formação continuada para professores de forma a promover a desconstrução gradual de preconceitos e estigmas construídos historicamente no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei 11.645** de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso 07/03/2016.
- BERGAMASCHI, M. A; GOMES, L. B. A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, 2012, p. 53-69.
- BERGAMASCHI, M. A. (org). 2008. **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediação.
- BONIN, I. T... Problematizando narrativas sobre os povos indígenas: um olhar sobre o ‘descobrimento’, o ‘encontro harmonioso’ e outras histórias contadas na escola. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, v. 4, n. 1, junho, p. 61-72. 2006
- _____. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? **Currículo sem Fronteiras**. Volume 10, n. 1, pp.133-146, jan/jun 2010.
- CANDAU, V.M. **Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- GUIMARÃES, A. S. A. A Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997, p.233-242

GRUPIONI, L D B. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º 2º graus**, MEC, Brasília, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991. 218p.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro/ 2002.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.** no.23 Rio de Janeiro, maio/ago. 2003 pp 156-168

SILVA, T T. e MOREIRA, A F. B. (orgs). **Territórios contestados**. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, M. P. **A diversidade étnico-racial na escola e a temática indígena em questão: discutindo políticas públicas para a efetivação da lei 11.645/08**. IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco – EPEPE, Caruaru, set. 2012.

VORRABER COSTA, M. **Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos culturais ao campo do currículo**. In. LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.